370.114 C749M c.1
Memoires sur l'education mo
R.W.B. JACKSON LIBRARY
OISE CIR
3 0005 02084 0768

THE LIBRARY

The Ontario Institute

for Studies in Education

Toronto, Canada

Digitized by the Internet Archive
in 2010 with funding from
University of Toronto

http://www.archive.org/details/mmoiressurledu00inte

LIBRARY
OCT 10 1968
THE ONTARIO INSTITUTE
FOR STUDIES IN EDUCATION

# MÉMOIRES SUR L'ÉDUCATION MORALE

# MÉMOIRES

SUR

# L'ÉDUCATION MORALE

PRÉSENTÉS AU
DEUXIÈME CONGRÈS INTERNATIONAL
D'ÉDUCATION MORALE
à
LA HAYE
22—27 Août 1912

SOUS LE HAUT PATRONAGE DE
S. M. LA REINE MÈRE DES PAYS-BAS

PRÉSIDENT D'HONNEUR:
S. A. R. LE PRINCE HENRI DES PAYS-BAS
DUC DE MECKLENBOURG, ETC.

---

PUBLIÉ PAR LA SECRÉTAIRE GÉNÉRALE
Mlle ATTIE G. DYSERINCK
POUR LE COMITÉ EXÉCUTIF NÉERLANDAIS
(COMITE ORGANISATEUR)

---

LA HAYE
MARTINUS NIJHOFF
1912

# AVANT-PROPOS

Le comité exécutif néerlandais du deuxième Congrès international d'Education morale a l'honneur de présenter aux membres du congrès et au public le recueil des mémoires, que les collaborateurs des diverses nationalités ont bien voulu lui confier.

A l'exception de quelques mémoires hollandais traduits dans une langue choisie par l'auteur, tous les mémoires ont été imprimés d'après les manuscrits originaux.

Les mémoires des Hollandais et des Flamands écrits dans ces langues sont suivis d'un résumé, rédigé dans une des autres langues admises au congrès; les mémoires des Hollandais écrits en français, anglais ou allemand sont suivis d'un résumé en hollandais. Les quelques rares exceptions à cette règle sont dues au désir des auteurs.

Le comité n'a rien négligé pour avoir des mémoires italiens — il s'est adressé aux collaborateurs du 1er congrès, — mais à son grand regrèt il n'a pas réussi. Son Excellence le Ministre de l'Instruction Publique de l'Italie lui a fait savoir que depuis quelque temps l'Italie ne participe plus aux congrès où l'italien n'est pas admis comme langue officielle. Ni la réponse du 17 janvier 1912 adressée à Son Excellence, rédigée en italien et assurant que les mémoires écrits en langue italienne ne seraient pas refusés, ni l'intervention de Son Excellence le Ministre des Affaires Etrangères de la Hollande ne furent couronnées de succès.

Les mémoires américains — à quelques exceptions près — sont imprimés séparément à la responsabilité du Comité des Etats Unis. A notre grand regret nos collaborateurs américains n'ont pas été à même de les envoyer assez tôt pour que nous puissions les insérer dans notre volume. Ces mémoires seront du reste mis à la disposition des membres du congrès.

Le grand nombre de mémoires envoyés pour la 1ère et la 3me

séance a été cause que le comité s'est vu obligé d'introduire une subdivision. Autant que possible il a classé dans la 1ère et la 3me séance (1ère Division A) les mémoires portant sur l'éducation morale aux points de vue confessionnels, libéraux et non-confessionnels. Les autres mémoires destinés d'abord à la 1ère séance furent réunis dans les sections X de la 2me et de la 4me séance (1ère division B et C).

En somme le programme n'a pas été changé.

Le Comité exécutif néerlandais éprouve un vif plaisir à témoigner sa gratitude envers tous ceux qui ont contribué à la composition de ce livre.

*Le comité exécutif néerlandais*

Dr. J. Th. Mouton

R. A. van Sandick, ing. civ., *président.*
Dr. L. J. M. Basquin, *vice-président.*
Mlle Attie G. Dyserinck, *secrétaire.*
Dr. E. Hymans van Wadenoyen, *trésorier.*
Dr. J. H. Abendanon.
Dr. J. Bergmans.
J. Bruinwold Riedel.
Mlle G. C. van der Haas.
J. D. Ros.
T. Sanders, ing. civ. et arch.
S. L. Veenstra.
J. Vellenga.
Dr. C. J. Vinkesteyn.

# PREMIÈRE DIVISION

*ZEDELIJKE OPVOEDING EN KARAKTERVORMING, BESCHOUWD VAN VERSCHILLEND STANDPUNT.*

*L'ÉDUCATION MORALE ET LA FORMATION DU CARACTÈRE DES DIFFERENTS POINTS DE VUE.*

*MORALISCHE ERZIEHUNG UND CHARAKTERBILDUNG VON VERSCHIEDENEN STANDPUNKTEN AUS BETRACHTET.*

*MORAL EDUCATION AND CHARACTER-BUILDING, CONSIDERED FROM ANY POINT OF VIEW.*

## PREMIÈRE DIVISION

# A

*ZEDELIJKE OPVOEDING, BESCHOUWD VAN CONFESSIONEEL EN VRIJZINNIG-GODSDIENSTIG STANDPUNT EN ONAFHANKELIJK VAN DEN GODSDIENST.*

*LES POINTS DE VUE CONFESSIONNELS, LIBÉRAUX, NON-CONFESSIONNELS.*

*MORALISCHE ERZIEHUNG VOM KONFESSIONELLEN ODER VOM FREISINNIG-RELIGIÖSEN STANDPUNKT BETRACHTET ODER UNABHÄNGIG VON JEDEM BEKENNTNIS.*

*MORAL EDUCATION CONSIDERED FROM THE POINT OF VIEW OF DENOMINATIONALISTS, OF RELIGIOUS PEOPLE NOT ATTACHED TO ANY DENOMINATION AND OF THOSE WHO CONSIDER MORALITY AS INDEPENDENT ON RELIGION.*

---

## SPIRITUAL INFLUENCES IN MORAL EDUCATION

BY M. E. SADLER

VICE-CHANCELLOR OF THE UNIVERSITY OF LEEDS, ENGLAND.

---

In a religious society, connected with the Christian Faith, there is a living tradition — living in the sense that it is handed on from heart to heart — which ordinarily is even more potent in its influence upon conduct and character than is the direct instruction given from the pulpit or in the class-room. With such direct instruction indeed the tradition is intimately and necessarily connected, because its life is derived and renewed from a body of truth which must be communicated by the teacher and be apprehended by the learner. But though thus linked to doctrine, the tradition is bound up even more closely with practice.

Its power proceeds from those secret places of the soul which lie deeper than words. It is at once the cause of the outcome of a way of life. The practice of the duties of religion, more than any recital of formulated doctrines, gives it intensity and power. The verbal expression of the truth which lies under its heart may fortify, but does not engender it. The tradition is a living message which individuals receive through participation in the organic life of a Christian society. It nears its fruit in a habit of mind and is evidenced by a right course of action under the stress of inner or outward trial.

No great intellectual attainment is necessary for the reception of the power of such a tradition. It is received by the simple and the ignorants and proves the reality of its presence by the change which it brings about in their life and thought. It can be entered into by children and by those of childlike simplicity and candour of mind. Its profound realities are apprehended most readily by natures which are not estranged by the presence of evil in the soul. But so far is this tradition from being repugnant to reason that in the acceptance of it the intellectual powers find their fullest satisfaction and assurance.

## II.

This, the Christian tradition of life and thought, has produced in education results which the scientific investigator is bound to study and cannot but revere. It gave its austere beauty to the work of H. Horino da Feltre at Mantua. It inspired the schools of the Brethern of the Common Life. It showed its power in the work of Colet who set on foot a reform in English secondary éducation in the reign of Henry VIII. It is evident in the educational labours of Melanchton, as in those of Carlo Borromeo; the alike in Comenius and in the Port Royalists; in the schools of A. H. Francke, of the Christian Brothers, of the Moravians, of the Society of Friends. In all branches of the Christian Church it has disclosed its authority: in all it has also met with failure upon a scale which at first sight predisposes us to overlook the significance of what it has achieved. Both are true — its failure and its triumph. But the reality of the one is not cancelled by the frequency of the other. And educational experience in all lands at the present times shows that the Christian tradition retains unabated its power over conduct and character. It imparts in a unique degree spiritual influence as a factor in Moral Education

(Présenté en anglais)

# RELIGION UND CHARAKTERBILDUNG

VON Dr. F. W. FOERSTER
ZÜRICH

---

Mit triumphierender Sicherheit wird heute von radikaler Seite der unausbleibliche Sieg des religionlosen Erziehungsideals verkündet. Die religiöse Begründung der Moral wird als ein mythologisches Stadium der sittlichen Erkenntnis bezeichnet: Die wissenschaftliche Begründung des Gewissens, so prophezeit man, werde an die Stelle der religiösen Autorität treten; denn diese Begründung allein sei in Einklang mit der modernen Idee der Autonomie des Individuums und mit dem Fortschritt des wissenschaftlichen Bewusstseins.

Der Verfasser der folgenden Betrachtungen, selber einst ein Anhänger der religionlosen Moral, ist gerade durch moralpädagogische Praxis und Beobachtung von den hier geschilderten Erwartungen abgekommen. Ja, es besteht für ihn kein Zweifel darüber, dass die Pädagogik überhaupt, je mehr sie sich wirklich mit der konkreten Aufgabe der Charakterbildung, also mit dem dunkeln Rätsel der menschlichen Selbstsucht, mit dem tragischen Zwiespalt des Willens, mit der Psychologie der Versuchung, mit der Dynamik der Selbstüberwindung beschäftigt, desto sicherer auch wieder die pädagogische Unentbehrlichkeit der religiösen Inspirationen und die Unzulänglichkeit der modernen Surrogate erkennen wird. Ein erstes Zeichen einer solchen Entwicklung ist zweifellos das scharfsinnige und vorurteilslose Buch „Rationalisme et Tradition" von J. Delvolvé (Universität Montpellier). In diesem Buche wird gezeigt, wie ausserordentlich oberflächlich — rein vom psychologischen Standpunkte — die neue französische Schulmoral fundamentiert ist, wie sie viele centrale Probleme der Charakterbildung überhaupt nicht zu kennen scheint — man nimmt dort ganz naiv an, dass die blosse Mitteilung moralischer Wahrheiten an sich schon Anziehungskraft genug habe, um das Gewissen zu bilden und hinreichende Widerstandskraft gegenüber Leidenschaften und Trieben zu verleihen. Die religiöse Erziehung, so zeigt Delvolvé, sei dem gegenüber stets von der realistischen Ansicht ausgegangen, dass der Mensch nicht so einfach schon von Natur das Gute wolle und nur

über den besten Weg dorthin belehrt zu werden brauche; die Seele müsse vielmehr zuerst durch eine tiefdringende geistige Heilbehandlung von der Autorität des Sichtbaren losgerissen und in den Zustand der Empfänglichkeit für das Sittengesetz gebracht werden. Von dieser *psychologischen Bedeutung der religiosen Inspiration* hat in der Tat der ganze Radikalismus gar keine Ahnung. Gerade über diesen neutralen Punkt möchte der Verfasser dieses Beitrags in der gebotenen Kürze folgende Erwägungen zur Discussion stellen:

Es unterliegt gewiss gar keinem Zweifel, dass die Ethik auch von der naturwissenschaftlichen, socialwissenschaftlichen und philosophischen Seite aus begründet werden kann. Aber man übersieht auf radikaler Seite ganz, dass *verstandesmässige Begründung* und *Inspiration* zwei ganz verschiedene Dinge sind. Was den Verstand lebhaft interessirt und überzeugt das kann den Willen ganz kalt lassen, ja es kann sogar ernüchternd auf die Begeisterung wirken. Das haben die Comtisten geahnt und daher den Kultus der Menschheit als begeisternde Vorstellung ihrem ganzen ethischen Appell zu Grunde gelegt. Aber in all diesen „rein menschlichen" Idealen steckt ja doch viel zu viel unrein Menschliches, Allzumenschliches, als dass sie wirklich hinreissende Kraft genug hätten, den Menschen von sich selber zu befreien und ihn zu Gewissenhaftigkeit im Verborgenen zu erziehen.

Worin besteht denn nun aber eigentlich das Wesen der religiösen Inspiration? Was heisst es, die Moral auf Gott gründen? Ist das nicht ein ganz kindlicher Anthropomorphismus, eine kindliche Unwissenheit über den socialen Ursprung aller sittlichen Werte?

Die Moral auf Gott beziehen, das heisst einfach: Tief empfinden und begreifen, dass das Sittengesetz nicht bloss ein Tribut an die menschliche Gesellschaft ist, sondern dass alle Selbstüberwindung uns auch zu dem ewigen Urquell unserer geistigen Natur zurückleitet und uns von dorther auferlegt ist. Die Engel singen, wie Christus geboren wird: das Opfer ist nicht bloss etwas, das im dunklen Stalle geboren wird, während Ochs und Esel Zuschauer sind, sondern es ist zugleich eine himmlische Angelegenheit: das Opfer befreit die Seele von der Gewalt des Leibes und der irdischen Dinge, das Opfer ist die Geburt der geistigen Persönlichkeit, der Sieg des Himmels über die Erde, des Geistes über die blosse Natur. Gegenüber der religiösen Ethik ist die blosse Moral immer nur ein Kreuz ohne Auferstehung — die Religion erst bezieht alle Überwindung auf ein höchstes Gut des persönlichen Lebens. Die Moral religiös begründen, das heisst eben diese ganz persönliche Bedeutung des Sittlichen herausempfinden, sich darauf konzentrieren, daraus die Inspiration entnehmen. Es gilt ja heute als Zeichen der entwickelten Persönlichkeit, dass man die religiöse Begründung des Sittlichen abstreift — in Wirklichkeit aber ist erst die religiöse Begründung die

wahrhaft persönliche Begründung, weil sie allein die *Hingebung* des Lebens als den *Gewinn* des wahren Lebens darzustellen — und nicht bloss darzustellen, sondern in einem ergreifenden Leben und Sterben zu verkörpern vermag. Der blosse dumpfe Lebenstrieb rebelliert seinem Wesen nach gegen das Sittengesetz — die christliche Religion klärt den Menschen am tiefsten und überzeugendsten über das Wesen des wahren Lebens und der wahren Freiheit auf — in diesem aufgeklärten Zustande erfasst der Mensch dann alle Ueberwindung als höchste persönliche Lebenserfüllung. So versteht allein die christliche Religion die *äussere gesellschaftliche Forderung* mit dem *tiefsten persönlichen Freiheitsdrange*, die Beschränkung des Lebens mit dem Lebensdurste zu versöhnen; sie allein übersetzt wirklich und lebendig den Gehorsam in die Sprache der Freiheit, sie ist der Ort, in dem Individuum und Gesellschaft sich innerlich vermählen. Und eben diese Leistung des Christentums hat Paulus im Auge, wenn er sagt, das Christentum beendige die Knechtschaft des Gesetzes. Alle blosse Ethik bleibt in der Knechtschaft des Gesetzes; auch die wissenschaftliche Ethik ist ja nur eine wissenschaftliche Darstellung dieser Knechtschaft. Die Ethik erzählt dem Menschen von gesellschaftlichen Notwendigkeiten — die Religion erzählt ihm von sich selbst, seiner höheren Herkunft, von den tiefverborgenen Kräften seiner geistigen Natur, weckt seine Sehnsucht nach vollkommener Freiheit, stellt diese Freiheit in strahlender Vollendung dar und zeigt ihm nun das Sittliche als Weg zu dieser Vollendung: das ist religiöse Begründung der Moral.

Jean Paul sagt einmal: „Die Landstrassen der Sittlichkeit werden heute breit und sicher durch das Land geführt — die heiligen Haine der Religion werden mehr und mehr abgeholzt".

Je mehr die Abholzung der heiligen Haine vor sich geht, um so mehr wird man die unersetzliche praktische Bedeutung dieser heiligen Haine für die sittliche Organisation der menschlichen Gesellschaft neu begreifen. Um der Welt gewachsen zu sein, dazu braucht die Seele mehr als bloss weltliche Motive. Sie muss aufgeklärt werden über ihre selbständige Kraft gegenüber der Materie, über ihre höhere Herkunft, ihre ewige Bestimmung; das aber geschieht nur in den heiligen Hainen. *Eucken* hat mit Recht betont dass die christliche Religion am hinreissendsten die *Selbständigkeit des* Geisteslebens verteidige. Charakterbildung hat es eben mit dieser Selbständigkeit des Geisteslebens gegenüber der Umklammerung der Materie zu thun. Ohne bewuste Verbindung des Geistes mit seinem Urquell sind auf die Dauer alle natürlich-weltlichen Sanktionen des Gewissenslebens unzureichend. Das merken wir nur desshalb nicht, weil unsere Gewissen noch alle von den alten Heiligungen und Gewissheiten zehren.....

Forel empfiehlt uns die blosse sociale Ethik mit Hinblick auf die

musterhafte Socialethik der Ameisen. Ja, die Ameisen brauchen in der Tat keine Religion, weil sie aus Instinkt handeln und kein persönliches Leben haben; je weniger Ameise aber ein Mensch ist, je persönlicher er empfindet, desto mehr revoltiert er gegen die Knechtschaft des Gesetzes und verlangt nach jener persönlichsten Begründung des Gesetzes, die nur die Religion zu geben vermag. Wir sehen überall im Kulturleben, dass dort, wo die erzieherische Kraft einfacher socialer Instinkte und Ordnungen nachlässt, wo die individuelle Seele sich von dem primitiven socialen Zusammenhang löst und sich nach allen Seiten entfaltet, dass dort die bisherigen sittlichen Kräfte und Vorstellungen nicht mehr die entfesselten Seelenkräfte zu organisieren vermögen. Da bedürfen selbst die einfachsten sittlichen Triebkräfte einer ganz neuen Sanktion, einer Beziehung auf höchste, persönlichste Güter der Seele, um den Willen bestimmen zu können. Das Gesetz muss im Namen der Freiheit verkündigt, der Gehorsam durch den „Erlöser" geweiht, das Heil der Gesellschaft durch das „Heil der Seele" gesichert werden.

Dante hat im Purgatorio (I 23 und VII 34—36) grossartig dargestellt wie selbst die vier natürlichen ethischen Tugenden (Mässigkeit, Tapferkeit, Gerechtigkeit, Klugheit) sich nicht wahrhaft bewähren und vollenden können, solange nicht drei höhere Sterne über ihnen leuchten, die drei christlichen Tugenden: Glaube, Liebe, Hoffnung, die allem natürlich Guten eine ganz neue Glut, Grösse und Festigkeit verleihen.

Auf einer bestimmten Stufe der menschlichen Entwicklung ist Christus das einzig mögliche Fundament der sittlichen Kultur. Sehen wir nicht heute wieder, dass das alte Judentum, so gewaltige sittliche Energie es auch in sich birgt, doch das vom patriarchalischen Leben losgelöste Individuum nicht mehr zu halten vermag, und spürt man nicht auch bei den ostasiatischen Rassen, dass die alten religiös-socialen Lebensmächte, denen sie ihre bisherige moralische Kultur verdanken, ihren Einfluss auf eine seelisch reicher differenzierte Generation verlieren und den Seelen keine Kraft, kein Ziel, keine Einheit mehr zu geben vermögen? Durch diese Phase der Auflösung werden auch jene Rassen für das Christentum vorbereitet werden!

Die Zeit wird kommen, wo die Vertreter der Ethik und die Vertreter der christlichen Religion wieder Frieden schliessen werden. Die Religionspädagogen werden dankbar anerkennen, dass sie durch die ethische Bewegung angeregt worden sind, der natürlichen Begründung der Moral und der Anwendung religiös-sittlicher Wahrheiten auf das konkrete Leben mehr Sorgfalt zu widmen. Sie werden lernen, alle pädagogischen Consequensen aus dem Satze zu ziehen: „Gratia supponit naturam".

Die Vertreter der natürlichen Moralpädagogik aber werden erken-

nen, dass sie von einer allzu oberflächlichen Psychologie der Charakterbildung gelebt haben: Charakter ist Einheit und bedarf darum der feurigen Concentrationskraft des religiösen Ideals. Charakter ist Sieg des Geistes über die blosse Natur und bedarf daher des Glaubens an den allmächtigen Geist, Schöpfer Himmels und der Erden. Charakter ist eherne Festigkeit und bedarf daher zu seinem Fundamente ewiger, unerschütterlicher Wahrheiten. Heine sagte angesichts des Doms von Antwerpen: „Jene Zeit hatte Dogmen, wir haben nur Meinungen, mit Meinungen aber baut man keine Dome." Das gilt auch für den Charakter. Der echte Charakter ist auch solch ein gothischer Dom, der die Seele aus den engen Gassen der Selbstsucht in gerader Linie nach oben reisst. Und dieser gothische Dom in der Seele wird auch nicht durch blosse subjective Meinungen gebaut, sondern nur durch die umfassende und überzeitliche Wahrheit, die von oben kommt.

(Présenté en allemand).

# DER GLAUBE AN JESUM CHRISTUM ALS DIE BEDINGUNG ZUR MORALISCHEN ERZIEHUNG

VON DR. J. A. CRAMER

PREDIGER IM HAAG, NIEDERLANDE

---

Moralische Erziehung geht von der Voraussetzung aus, dass es moralische Forderungen giebt, denen ein jeder sich unbedingt zu fügen hat.

Aber sind diese Forderungen nicht für einen jeden verschieden? Hierauf zielte schon Pascal, als er von einer Moral sprach, die ein Meer, ein Fluss begrenzte: „Wahrheit diesseit der Pyrenaen, Lüge jenseit derselben".

Giebt es wohl ein Sittengesetz bestimmten Inhalts und von allgemeiner Gültigkeit? Ist die mohammedanische Moral nicht eine andere als die buddhistische, die judische eine andere als die christliche?

Gewiss, es giebt allerlei verschiedene Formen sittlichen Lebens. Dennoch gilt als bestimmtes Sittengesetz für alle Menschen ohne Unterschied das Gebot in welches Jesus Christus das ganze Sittengesetz zusammengefasst hat: „Habe Gott lieb über alles und den Nächsten als dich selbst."

Warum hat diese sittliche Forderung allgemeine Gültigkeit?

Ich will darauf eine zwiefache Antwort geben: eine *psychologische* und eine *historische*.

An erster Stelle will ich auf die tiefsten Bedürfnisse des Menschenherzens hinweisen, vor allem auf das Bedürfnis lieb zu haben. Ein Mensch der nicht lieb hat, lebt nicht, sondern stirbt an seiner Selbstsucht den geistigen Tod. Je höher der Gegenstand seiner Liebe steht, desto glücklicher wird seine Liebe ihn machen. Also macht die Liebe zu Gott den Menschen volkommen glücklich, denn Gott wird uns von Jesu nicht als ein unpersönliches Ideal vorgestellt, sondern als der Vater im Himmel, dem — nach Vinets Worten —" nichts Menschliches fremd ist". Die Folge der Liebe zu Gott ist demnach: die Liebe zum Nächsten.

An *zweiter* Stelle weise ich auf die *Geschichte* hin. Ueberall wo man

sich den von Jesu gestellten sittlichen Forderungen unterworfen hat, hat man die befreiende Kraft derselben empfunden.

Die Geschichte zeigt uns, dass Gehorsam an diese Forderungen das sittliche Leben des Menschen zu herrlicher Entfaltung bringt. Die Bildung steht in Ländern wo die christliche Religion vorherrscht am höchsten, und wenn sich in unserer christlichen Umgebung noch viel sittliches Elend findet, so rührt es nicht daher dass man zu sehr, sondern daher man zu wenig mit den Forderungen des christlichen sittlichen Lebens rechnet.

Ist die Forderung Gott lieb zu haben über alles und den Nächsten als sich selbst das höchste Moralgesetz von allgemeiner Gültigkeit, so ist auch Er, der dieser Forderung volkommen entsprochen, das sittliche Ideal aller Jahrhunderte.

Jesus Christus hat nicht nur das höchste Sittengesetz gepredigt, er hat es auch in seinem Leben erfüllt. Er hat uns die Herrlichkeit desselben in seiner Person gezeigt. Deshalb bleibt Jesus das sittliche Ideal, worauf wir bei der moralischen Erziehung hinweisen sollen. Es giebt so mancherlei Meinung in Bezug zur Frage was denn eigentlich moralisch sei. In ihm aber haben wir für unsre Moral einen festen Stützpunkt. Der Mensch muss noch geboren werden, dem es gelingen wird der Herrlichkeit, in der Jesus Christus im Reiche der Sittlichkeit leuchtet, auch nur einen Strahl zu rauben.

Was ist also der Maszstab sittlichen Lebens?

Auf diese Frage ist nur eine entscheidende Antwort zu geben: Jesus Christus.

Es genügt aber nicht, dass man die moralischen Forderungen kennt, man muss auch die Kraft haben sie zu erfüllen. Wenn — wie im griechischen Altertum — die Moral intellectualistisch aufgefasst wird, ist Kenntnis der Tugend zugleich Kraft zur Tugend. Die Erfahrung hat uns aber anders gelehrt.

Die Kraft die sittlichen Forderungen des Evangeliums zu erfüllen, erhalten wir durch den Glauben an Jesum Christum.

Es sei mir gestattet zu erklären, was ich unter diesem Ausdruck verstehe.

Ich will zuerst sagen, was ich darunter nicht verstehe. Ich verstehe darunter nicht ein verstandesmässiges für wahr halten einer oder mehrerer dogmatischen Aussagen bezüglich seiner Person. Glaube ist nicht in erster Linie Sache des Verstandes, sondern des sittlichen Empfindens.

Selbstverständlich kann niemand der Dogmen entbehren, weil niemand umhin kann das, was er als Wahrheit anerkennt, in möglichst deutlichen Begriffen auszudrucken. Allein man muss doch immer die Wahrheit von der mangelhaften Form, worin sie notwendigerweise ihren

Ausdruck gefunden, zu trennen wissen. An Jesum Christum glauben will sagen unter den Einfluss seiner persönlichkeit geraten, so dass die sittlichen Kräfte, die in ihm tätig waren, auch in uns ihre Wirkung zu üben anfangen. Wollen wir also dem sittlichen Ideale nachstreben, das er erreicht hat, so können wir das nur durch dieselbe Kraft tun, die ihn befähigte sein Ziel zu erreichen. Nicht Jesus nachahmen, sondern an unsrer eignen Lebensaufgabe arbeiten mit demselben Ideal vor Augen und aus derselben Kraft, die in ihm wirkte, das ist glauben an Jesum Christum.

Dieser Glauben ist nicht nur die Bedingung zur *Erfüllung* des höchsten Sittengesetzes, sondern auch zur *Erziehung* zu wahrer Sittlichkeit. Erziehung ist nicht nur Mitteilung von Kenntnissen, es ist nicht verstandesmässiger Unterricht, sondern vor allem Lebensmitteilung. Vom Erzieher wird verlangt, dass er mit seinen Zöglingen mitlebt, dass er ihnen hilft in ihrem sittlichen Kampfe, sie ermutigt in ihrem Streben, sie aufrichtet, wenn sie erliegen. Vom Erzieher muss persönlicher Einfluss, muss Kraft zum Guten ausgehen, mit andern Worten: er muss liebhaben, denn Liebe ist höchste sittliche kraft.

Warum konnte Jesus seine Jünger erziehen wie Er das getan? Konnte Er es nicht, weil Er liebte wie kein anderer, weil sein Leben ein fortwährender Dienst der Liebe war? Er verzweifelte nie an seinen Jüngern. Sogar in der letzten Nacht seines Lebens wusch er ihnen die Füsse, damit Er ihnen zum letzten Male noch ein Beispiel der Demut gäbe, ja, als Judas Ihn verriet, sprach Er: „Mein Freund, wozu bist du hier?" um ihn mit diesem Worte noch zu greifen, ehe er in die Tiefe stürtzte.

Jesus Christus hatte den wahren Glaubens-optimismus.

Jene Liebe, jener Glaube, jener Optimismus, es wird alles unser, wenn die Kräfte die in Ihm wirkten, auch in uns zu wirken anfangen. Da lernen wir sehen mit seinen Augen, da lernen wir lieben wie Er. Der Glaube an Jesum Christum ist also *Bedingung* zur sittlichen Erziehung, *erstens* weil derjenige, der an Ihn glaubt, das sittliche Ideal konkret vor sich hat und damit ein festes Ziel, dem er Zustreben kann, *zweitens* weil er die Kraft hat, — was doch von jedem Erzieher verlangt wird — selbst zur Erfüllung zu bringen was er von andern fordert, und drittens weil er die Liebe hat sich in andrer Leben einzuleben und infolge dessen die Kraft, sie mit sich zu führen auf dem Wege zum Ideal.

„Aber", wird vielleicht einer einwenden, „wenn dieser Glauben auch für viele eine unentbehrliche Bedingung ist zur moralischen Erziehung, so braucht er deshalb nicht für *alle* unumgänglich zu sein." Man kann auf vorzügliche Pädagogen hinweisen, die nicht glaubten und trotzdem eine Liebe entfalteten, eine Geduld übten, eine Kenntnis zeigten, die unsere Bewunderung erzwingt.

Was soll ich auf diese Einwendung antworten? Den Wert ihrer Ar-

beit verkleinern, einzig und allein um mit einem gewissen Eigensinn meine Hypothese aufrecht zu erhalten? Das liegt mir völlig fern! Aber ich will mir die Ueberzeugung nicht nehmen lassen,dass sie ihre Erkenntnis, ihr Geduld, ihre Liebe jener Welt der sittlichen Kraft verdankten, für die ihr Auge durch Unglauben geschlossen war.

Was rede ich aber vom „Unglauben"? Sollte einer der in Wahrheit lieb hat, wirklich ungläubig sein konnen? Nach meiner Meinung: nein. Es ist möglich dass man dogmatisch nicht an Jesum Christum glaubt, man kann, durch allerlei Erfahrungen getrieben, sich von der christlichen Kirche und von allem was direkt mit ihr in Verbindung steht, meilenweit entfernt halten, und dennoch Jesu Christi Einfluss empfinden und denselben zu empfinden suchen!

Selbst diejenigen unter den Christen, die meinen den Glauben nicht nötig zu haben, die sich der Einbildung hingeben Freidenker zu sein, können sich trotzdem in ihrem Denken von ihrer christlichen Umgebung nicht loslösen, können sich nicht isolieren in mitten des christlichen Gedankenklimas in dem sie geboren sind. Ein mohammedanischer Freidenker wird doch immer ein ganz andrer Mensch sein als ein christlicher. Letzterer steht so sehr unter dem Einflusse des Christentums, dass er sich unmöglich von jenen sittlichen Axiomen befreien kann und sich auch eigentlich nicht davon befreien will, weil sie als letzte unerweisliche Wahrheiten auf dem Boden seines Wesens liegen und sein Leben beherrschen.

Wer wahrhaft das Gute will, dient Jesu Christo auch ohne es selbst zu wissen.

Wer ihm mit Bewusstsein dient, hat aber grössere Kraft. Denn indem der Ungläubige in Augenblicken geistigen Einsinkens nirgendwo Kraft finden kan als nur bei Menschen, die ebenso schwach sind wie er, kann derjenige, der an Jesum Christum glaubt, immer wieder sich unter den vom evangelischen Jesusbilde ausgehenden Einfluss stellen, welches Bild der lebende Christus gebraucht um denjenigen, die an Ihn glauben, immer neue Kraft zu schenken.

Wir können jedem Erzieher nicht ernstlich genug raten, treu die Bibel zu lesen, nicht nur weil es kein anderes Buch giebt, das so wie die Bibel uns das menschliche Leben in all seiner Vielseitigkeit und das Menschenherz in allen seinen verborgensten Winkeln zeigt in unübertrefflicher Nüchternheit und Wahrkeit, sondern vor allem weil inmitten derer, die Gott in Aufrichtigkeit dienen wollen, hoch die Gestalt hervorragt, in dem das Leben offenbart wurde in vollem Reichtum der Gnade und Wahrheit.

## HET GELOOF IN JEZUS CHRISTUS ALS VOORWAARDE TOT ZEDELIJKE OPVOEDING.

### OVERZICHT.

Het geloof in Jezus Christus is de voorwaarde tot zedelijke opvoedding *ten eerste*, omdat degene, die in Hem gelooft, het zedelijk ideaal concreet vóór zich ziet en dus een vast doel heeft, waarop hij kan aansturen, *ten tweede*, omdat hij dan de kracht heeft, wat toch bij iederen opvoeder wordt geeischt, om zelf in practijk te brengen, wat hij van anderen vraagt, en *ten derde*, omdat hij dan de liefde bezit om zich in het leven van anderen in te leven en daardoor de kracht om hen met zich mede te nemen op den weg naar het ideaal.

(Présenté en hollandais).

# DIE RICHTIGE KENNTNIS VOM WESEN DES KINDES, DIE HAUPTBEDINGUNG FÜR DIE ERZIEHUNG DES KINDES

VON PROFESSOR L. LINDEBOOM

KAMPEN

---

Da wir sowohl im Theoretischen wie im Praktischen immer einer richtigen Kenntnis des Objektes bedürfen, müssen wir in Bezug auf die Erziehung des Kindes vor allem wissen, was das Kind ist.

Woher bekommen wir aber diese Kenntnis?

Ohne die Heilige Schrift können wir keine sichere Kenntnis bekommen. Es gibt viele Meinungen von fehlbaren Menschen, Meinungen die weit auseinandergehen und sich gegenseitig bekämpfen, darin aber übereinstimmen, welche der H. Schrift zuwiderlaufen. Weil dieser Kongress gerade die Absicht hat die Erziehung des Kindes nach den verschiedenen Prinzipien, welche die Geister beherrschen, kennen zu lernen, sei es mir erlaubt die Frage nach dem Wesen des Kindes zu beantworten aus der H. Schrift, welche, meiner Ueberzeugung nach, das unfehlbare Wort Gottes ist, allen Menschen zur Erkenntnisquelle und zum Leitfaden für den Glauben und für das Leben gegeben.

Diesen Standpunkt brauche ich hier nicht zu adstruiren, sondern nur zu konstatiren. Es ist der Standpunkt der allgemeinen Christlichen Kirche, welche gegründet ist und sich gründet auf das Fundament der Apostel und Profeten, da der Herr Jesus Christus der Eckstein ist.

Ins Besondere vertrete ich die Anschauung der Reformirten Kirchen, begriffen in den Niederländischen Reformirten Konfessionen (Confessio Belgica, Catechismus Palatinus, Canones Dordraceni) und den mit diesen übereinstimmenden Symbolen der Reformirten Kirchen anderer Länder.[1])

---

[1]) Siehe: Die Bekenntnisschriften der Reformirten Kirche, in authentischen Texten mit geschichtlicher Einleitung und Register herausgegeben von E. F. Karl Müller, D. und Ord. Professor der Theologie zu Erlangen. Leipzig. A. Deichert'sche Verlagsbuchhandlung (Nachf. Georg Böhme) 1903. Cf. die Lutherischen Symbole in „Die Symbolischen Bücher der Evangelisch-Lutherischen Kirche", deutsch und lateinisch, von J. F. Müller. Mit einer neuen historischen Einleitung von D. Th. Kolde, ord. Professor der Kirchengeschichte in Erlangen. Zehnte Auflage. Gütersloh, Druck und Verlag von C. Bertelsmann. 1907.

1. Die Frage: was ist das Kind? was ist das Wesen des Kindes? ist dieselbe als: was ist der Mensch? Die H. Schrift lehrt und die Christliche Kirche bekennt, dass der Mensch ein geistig-materielles Wesen ist, aus Seele und Leib existirend, geschaffen nach dem Ebenbilde Gottes. „Und Gott sprach: Lasst uns Menschen machen nach unserem Bilde, nach unserem Gleichnis, die da herrschen über die Fische im Meer und über die Vögel unter dem Himmel und über das Vieh und über die ganze Erde und über alles Gewürm, das auf Erden kriecht; und Gott schuf den Menschen nach seinem Bilde, nach dem Bilde Gottes schuf Er ihn; und schuf sie einen Mann und ein Weib; und Gott segnete sie und sprach zu ihnen: „Seid fruchtbar und mehret euch, und erfüllet die Erde, und macht sie euch untertan, und herrschet über Fische im Meer und über Vögel unter dem Himmel und über alles Tier, das auf Erden kriecht". Genesis 1 : 26—28.

„Und Gott der Herr machte den Menschen aus einem Erdenkloss, und Er blies ihm ein den lebendigen Odem in seine Nase; und also ward der Mensch eine lebendige Seele". Gen. 2 : 7. Vermöge des Geschaffen-seins nach dem Ebenbilde Gottes, des Schöpfers aller Dinge, ist der Mensch wesentlich, essenziell, unterschieden von allen anderen Geschöpfen. „Gott hat den Menschen gut und nach seinem Ebenbild erschaffen, das ist, in wahrhaftiger Gerechtigkeit und Heiligkeit, auf dass er Gott seinen Schöpfer recht erkennete, von Herzen liebte und in ewiger Seligkeit mit Ihm lebte, Ihn zu loben und zu preisen." Catech. Palat. Frage 6. Nach welcher Seite hin eine Differenz zwischen den Menschen obwalte und nach welcher Seite hin die Kinder derselben unterschieden sein mögen, in dieser Hinsicht sind alle Menschen, von Adam und Eva an, eins: sie tragen das Ebenbild Gottes. Als der Apostel Paulus auf dem Areopagus „den Männern von Athen" „den unbekannten Gott", dem sie unwissend Gottesdienst taten, verkündigte, hat er zugleich die Einheit des menschlichen Geschlechts gelehrt: „Gott hat von einem Blut das ganze Geschlecht der Menschen gemacht „.....Denn wir sind Seines Geschlechts." Apostelgesch. 17 : 23—28. Der Sündenfall hat das Bild Gottes im Menschen nicht vernichtet; das Gebot der Todesstrafe ruhet auf das Geschaffen-sein nach dem Bilde Gottes. „Wer Menschenblut vergiesst, dessen Blut soll auch durch den Menschen vergossen werden, denn Gott hat den Menschen nach Seinem Bilde gemacht. Gen. 9 : 6; und der Apostel Jacobus (3 : 9) sagt, dass wir Sünder fluchen die Menschen, die Menschen, die nach dem Ebenbilde Gottes gemacht sind.

Das Geschaffen-sein nach dem Ebenbilde Gottes ist das Fundament der sittlichen Erziehung, die nichts anderes ist als die Erziehung des Kindes nach seiner Eigenartigkeit und nach seinem Range als Träger des Ebenbildes Gottes. Die Erziehung muss geschehen nach

dem Willen Gottes, welchen Willen Er uns geoffenbart hat in der H. Schrift. Wer diese Lehre verwirft, kann in dem Kinde nichts anderes sehen als ein Naturprodukt, behält von „Sittlichkeit" und „sittlicher Erziehung" nur den Namen übrig, und hat keinen festen Begriff, keinen Norm, kein Zweck. So wir denn — um mit Paulus zu reden — göttlichen Geschlechts sind, sollen wir nicht meinen, dass die Kinder Gold, Silber, Stein, oder vierfüssigen und kriechenden Tieren gleich seien, wir haben sie aber als geistig-vernünftige Geschöpfe an zu sehen, deren Liebe und Dienst Gott, der Schöpfer, Wem sie mit allen Erwachsenen verantwortlich sind, mit Recht fordert.

2. Der „Status" des Menschen und seiner Kinder ist nicht mehr derselbe als der „Status" in welchem Gott die ersten Menschen, den Vater und die Mutter von uns allen, geschaffen hat. Adam und Eva haben das Gebot Gottes übertreten: du sollst nicht essen von dem Baume der Erkenntnis Gutes und Böses. Gen. 3. Durch einen Menschen ist die Sünde in die Welt gekommen, und durch die Sünde der Tod, und ist also der Tod zu allen Menschen durchgedrungen, dieweil sie alle gesündigt haben. Römer 5 : 12—19. „Wie der Mensch nun gewesen ist nach dem Fall, solche Kinder hat er auch erzeugt: nämlich er, verderbt, verderbte: die Verdorbenbenheit ist also, nach dem gerechten Urteil Gottes, durch Adam auf alle seine Nachkommen (Christus nur ausgenommen) gekommen; nicht durch imitatio, wie vormals die Pelagianer es getrieben haben, sondern durch Vererbung der verdorbenen Natur." Canones Dordrac. 34. 2. Cf. Conf. Belg. Art. 15. In seinem Gesetz fordert Gott: du sollst Gott lieben über Alles und den Nächsten als dich selbst, Matth. 22 : 37—40; in Sünde geboren, sind aber alle Menschen von Natur untüchtig zu einigem geistigen Guten und geneigt zu allem Bösen, es sei denn, dass sie durch den Geist Gottes wiedergeboren werden. Catech. Palat. Sonnt. 2 u. 3. Diese Tatsache wurde bald offenbar in Kain, dem ersten Kinde des Menschen, der aus Neid seinen Bruder Abel tötete. Genes. 4. „Kann wohl ein Reines kommen von den Unreinen? Auch nicht einer." Hiob 14 : 4. Was vom Fleisch geboren wird, das ist Fleisch; und was vom Geist geboren wird, das ist Geist." Joh. 3 : 6.

Die Erziehung soll von Anfang an rechnen mit dieser Position des Kindes, mit der Erbsünde, die Wurzel aller Sünden, wie der Herr Jesus Christus uns lehrt: Aus dem Herzen kommen arge Gedanken, Mord, Ehebruch, Hurerei, Dieberei, falsch Zeugnis, Lästerung. Matth. 15 : 19. Wer beim Kinde den Zustand der Sünde übersieht, ist dem Arzt gleich, der die Krankheit des Patienten nicht entdeckt hat; dem Bauhern, der das Gebäude nicht auf ein festes Fundament, sondern auf fliessenden Sand stiften will. Die Sünde ist die Krankheit des Kindes; die Sünde

muss in dem Kinde bestritten werden; das Bewusstsein der Verantwortlichkeit und Schuld gegen Gott muss rege gemacht werden; die Notwendigkeit der Erneuerung, der Regeneratio, nach dem Bilde Gottes, nach welchem er erschaffen ist, muss anerkannt werden.

3. Die Bestimmung des Kindes ist, mit Leib und Seele Gott zu dienen, in dem Dienst Gottes glücklich und selig zu werden, und ein Segen für den Mitmenschen zu sein. Damit der Mensch dieses Ziel erreiche, hat Gott seinen eingebornen Sohn in die Welt gesandt, auf dass alle die an Ihn glauben, nicht verloren werden, sondern das ewige Leben haben. Joh. 3 : 16. In der heiligen Taufe, dem ersten Sakrament des Gnadenbundes, wird den Kindern der Gläubigen gleich wie den Erwachsenen bezeugt und versichert, dass sie durch das Blut Christi die Vergebung der Sünden und den Heiligen Geist, der den Glauben wirkt, empfangen. Catech. Palat. Sonnt. 27. Als Christus, der Herr, auf Erden war, hat auch Er die Kinder zu Sich gerufen und gesprochen: Lasset die Kindlein zu Mir kommen und wehret ihnen nicht; denn solcher ist das Reich Gottes. Lukas 18 : 16. Daher spricht der heilige Apostel Paulus zu den Vätern: „Ziehet eure Kinder auf in der Zucht und Vermahnung zu dem Herrn." Epheser 6: 4, und zu den Kindern: „Seid gehorsam euren Eltern in dem Herrn: denn das ist billig. Ehret Vater und Mutter, (das ist das erste Gebot das Verheissung hat) auf dass es dir wohl gehe und du lange lebest auf Erden." Auf diesem Wege wird das Kind erzogen zur Ehrfurcht für die von Gott gewollte Autorität in den verschiedenen Lebenssphären und zur Erkenntnis der wahren Freiheit, welche, dem Befehle Gottes gemäss, nach dem Zeugnis des Gesetzes und des Evangeliums, sich dem gegenüber stellt, was Gottes Ehre, dem eigenen Wohl und der Nächstenliebe zuwider ist.

Deshalb ist es die Pflicht aller Eltern und Erzieher, hinsichtlich der Erziehung sich durch die H. Schrift belehren zu lassen. Deshalb soll die Erziehung des Kindes zu Hause, in der Schule und in der Kirche zum Ziel haben die theoretische und die praktische Erkenntnis dieser drei Stücke: wie gross meine Sünde und Elend sei, wie ich von allen meinen Sünden erlöst werde, und wie ich Gott für solche Erlösung soll dankbar sein. Und im Genuss dieser Erkenntnis wird das Kind getrost leben und sterben können. Weil Gott allein die Macht hat die Mittel zu segnen, den Verstand, das Herz, das Gewissen zu erleuchten und zu erneuern, ist die Erziehung von Anfang zu Ende Sache des unaufhörlichen Gebets um Sündenvergebung und Wiedergeburt durch den Heiligen Geist.

Diese sind die Grundprincipien der Christlichen Erziehung, die allein in Wahrheit, „sittliche" Erziehung ist und sein kann. Wer diese

Prinzipien verwirft, verkennt das Wesen, die Position, die Bestimmung des Kindes und damit auch das Recht Gottes und die Gnade unseres Herrn Jesus Christus.

Es ist klar, dass die Anwendung dieser Grundprinzipien, die unveränderlich dieselben bleiben für alle Völker und Zeiten, sich richtet nach dem Unterschied hinsichtlich des Charakters, der Entwicklung, der Begabung, der Lebenssphäre etc. der Kinder, auch der Kinder desselben Volkes und desselben Hauses.

Auch dieses lehrt die H. Schrift klar und deutlich: „Wie man einen Knaben gewöhnet, so lässt er nicht davon, wenn er alt wird". Spr. 22: 6.

(Présenté en allemand.)

## DE RECHTE KENNIS VAN HET KIND DE EERSTE VEREISCHTE VOOR DE ZEDELIJKE OPVOEDING VAN HET KIND.

### OVERZICHT.

Alleen uit de H. Schrift is de kennis van het kind te verkrijgen.

Referent acht die leering der H. Schrift 't zuiverst en helderst uitgedrukt in de Nederl. Geref. Belijdenisschriften: de Belijdenis des Geloofs (37 Artt.), de Catechismus van der Paltz, de vijf Artt. tegen de Remonstranten, en de Geref. Belijdenissen van Buitenlandsche Kerken. Zie Karl Muller. Die Bekentnisschriften der reform. Kirche. Leipzig, Deichert, 1903; J. T. Muller-Kolde: Die Symbol. Bücher der evang.-luther. Kirche. Bertelsmann.

Voor de rechte kennis van het kind is noodig de kennis van het wezen, van den staat, en van de bestemming van het kind.

1. De vraag: Wat is het wezen van het kind? is dezelfde als: Wat is de mensch? De H. Schrift leert, en de Christ. Kerk belijdt, dat de mensch is een geestelijk-stoffelijk wezen, bestaande uit ziel en lichaam, geschapen naar Gods beeld en gelijkenis. Gen. 1 vers 26—28....En God schiep den mensch naar Zijn beeld, naar den beelde Gods schiep Hij hem; man en vrouw schiep Hij ze. Vg. 2: 7. (Geloofsbelijd. art. 14; Catech. vr. 6).

Door het geschapen zijn naar Gods beeld is de mensch wezenlijk onderscheiden van al de andere schepselen. Op den Areopagus heeft de apostel Paulus aan de „mannen van Athene" deze hooge afkomst en de eenheid van het menschelijk geslacht verkondigd: God heeft uit éénen bloede het gansche geslacht der menschen gemaakt, om op den geheelen aardbodem te wonen....Want wij zijn ook Zijn geslacht. Handel. 17. : 23—28. De zondeval heeft het beeld Gods in den mensch niet vernietigd. Genes. 9 : 6 en Joh. 3 : 9.

Dit is het fundament van de zedelijke opvoeding. Wie deze leer verwerpt, kan in het kind niets hoogers zien dan een natuurprodukt, en heeft van „Zedelijkheid" en „Zedelijke Opvoeding" alleen het woord, niet een vaststaand begrip, noch norm, noch doel, Wij dan zijnde Gods geslacht — om met Paulus te spreken — moeten niet meenen, dat de kinderen in wezen gelijk zijn aan goud, of zilver, of steen, of aan viervoetig en kruipend gedierte, maar hen eeren als geestelijk-redelijke schepselen, op wier liefde en dienst God, de Schepper, recht heeft, en aan Wien zij met alle volwassenen verantwoordelijk zijn.

2. De staat van den mensch en van zijne kinderen is door den zondeval zondig en schuldig geworden. „Door éénen mensch is de zonde in de wereld gekomen, en door de zonde de dood; en alzoo is de dood tot alle menschen doorgegaan, dewijl allen gezondigd hebben" Rom. 5 : 12—19. Vergel. Gen. 3. God eischt in Zijne wet: God lief te hebben boven alles en den naaste als zich zelven, Matth. 22 : 37–40; maar in zonde geboren, zijn alle menschen van nature onbekwaam tot eenig geestelijk goed, en geneigd tot alle kwaad — tenzij zij door den Geest Gods wedergeboren worden. Catech. Zondag 2 en 3; Geloofsbel. Artt. 14 en 15; vijf Artt. tegen de Remonstr. Hoofdst. 3-4 par. 2.

Dit is al spoedig openbaar geworden in Kain, die uit nijd zijn broeder Abel doodde. Gen. 4. vg. Job. 14 : 4, Joh. 3 : 6. Matth. 15 : 19.

De opvoeding moet van stonde aan rekenen met dezen staat van het kind, met de erfzonde, die de wortel is van alle zonden. Wie den staat der zonde en schuld voorbij ziet, is gelijk aan den geneesheer, die de kwaal van den patient niet heeft ontdekt: aan den bouwer, die, inplaats van eerst een fundament te leggen, aan 't bouwen gaat op kruiend oeverzand. De zonde is de kwaal van het kind; de zonde moet in het kind worden bestreden; het besef van verantwoordelijkheid en schuldigheid voor God moet worden opgewekt; de noodzakelijkheid van vernieuwing, van herschepping, naar het beeld Gods, waarnaar hij geschapen is, moet worden erkend.

3. De bestemming van het kind is: met lichaam en ziel God te dienen, in den dienst van God gelukkig, zalig, te worden, en een zegen voor den medemensch.

Om den mensch daartoe te brengen, heeft God Zijnen eeniggeboren Zoon in de wereld gezonden, opdat een iegelijk die in Hem gelooft, niet verderve, maar het eeuwige leven hebbe. Joh. 3. In den Doop, het eerste Sacrament van het Genade-verbond, wordt den kinderen evenals den volwassenen beteekend en verzegeld „door Christus bloed de verlossing van de zonden en de Heilige Geest, die het geloof werkt". Catech. Zd. 27.

De Heere Jezus Christus roept de kinderen tot Zich. Luc. 18 : 16. Verg. de vermaning aan de ouders: de kinderen op te voeden in de

leering en vermaning des Heeren, en aan de kinderen: Zijt uwen ouders gehoorzaam in den Heere, want dat is recht.

Eert uwen vader en uwe moeder....Efeze 6 : 1—4.

In dien weg wordt het kind opgevoed tot het eerbiedigen van het door God gesteld gezag in de onderscheidene levenskringen, en tot het kennen en eeren van de echte vrijheid, die, op gezag van God, naar de uitspraken van de Wet en van het Evangelie, zich stelt tegen alles wat strijdt met Gods eer, zijn eigen zaligheid, en de liefde tot den naaste. Daarom moeten ouders en opvoeders in al het werk der opvoeding steeds dit doel voor oogen hebben, in huis en school en kerk. En, wijl God alleen machtig is het verstand, het hart, en het geweten te verlichten en te vernieuwen, is de zedelijke opvoeding ten eersten en ten laatsten een werk van aanhoudend gebed, om de vergeving der zonden en de wedergeboorte door den Heiligen Geest.

Deze zijn de grondbeginselen van de Christelijke Opvoeding, die alleen waarlijk „Zedelijke" opvoeding is en kan zijn. Wie deze beginselen verwerpt, miskent het wezen, den staat, en de bestemming van het kind, en daarin ook het recht van God en de genade van onzen Heere Jezus Christus.

't Spreekt vanzelf dat de toepassing van deze principen, die onveranderlijk dezelfde blijven voor alle volkeren en tijden, onderscheiden moet zijn naar het onderscheid van karakter, begaafdheid, ontwikkeling, levenskring enz. van de kinderen, ook van de kinderen van het zelfde volk en in het zelfde huisgezin. Ook dat leert de H. Schrift helder en klaar: „Leer den jongen de eerste beginselen naar den eisch zijns wegs; als hij ook oud zal geworden zijn, zal hij daarvan niet afwijken." Spreuken 22 : 6.

(Présenté en hollandais).

# MORAL EDUCATION

BY PROFESSOR DR. H. BAVINCK

FREE UNIVERSITY, AMSTERDAM

---

He who wishes to speak about moral education must first form a definite idea of morality. The word „zedelijk" = moral is derived from „zede", „zeden", ( = French moeurs, English custom), but has gradually come to have a deeper meaning than belongs to the root. That person who always lives according to the „zeden" (customs) of his surroundings, is not for that reason moral, for „zeden" are customs which have gained some weight and are therefore difficult to set aside. But they are not always morally good by a long way, and at the most influence outer behaviour and not the inner disposition.

In moral, „zedelijk", however, a wider and a narrower meaning must be distinguished. In a wider sense it implies those dispositions and actions which are ruled by the reason and the will of man, and which just therefore differ in character and being from the natural. For the latter is the name for all that belongs immediately to the material or spiritual nature of mortals or which proceeds therefrom naturally or without man's doing; but morality is limited to the will of reasoning creatures.

Another distinction can be made in morality, according to the degree in which the dispositions and actions of reasoning and willing man answer the moral idea (the idea of good, the moral law). In the first case they are called morally good, or only moral (in a more limited sense), in the second case morally bad, immoral, bad. Vices, wrong inclinations and conduct belong to the domain of the Moral, and not of the Natural, and are in so far phenomena; but they are not moral in the narrower sense of the word.

This distinction of morality in a wider and narrow sense opens a world of spiritual realities to us, which in significance and value much exceed the appearances of material nature and excite our curiosity more than these about their origin and character. Now nearly every one admits that our conception of the moral appearances is closely connected with, and is practically determined by our whole idea of the

world and of life. Whether we wish it or no, all ethics commence with metaphysics; they are never a merely descriptive science, but always at the same time a „normative" one; their origin lies far behind knowledge in the domain of belief, in the original realisations and convictions of man.

The materialistic and pantheistic world contemplations, however, cannot explain the origin of moral phenomena, nor can they unremittingly maintain the character belonging to them. Only from a theistic standpoint is it possible to recognize and to allow their full rights to:

1. The real difference which exists, in spite of the mutual connection, between natural and moral life.
2. The knowledge, belonging to all men, of an unconditionally powerful moral law, and the sense of duty which binds the conscience and corresponds to it.
3. The co-incidence which practically exists between all nations in the principle of moral law, in spite of the difference in applying this.
4. The belief natural to all men in the reality of freedom of will, answerableness, responsibility, and the distinction which appears everywhere between good, praiseworthy, and bad dispositions and actions meritorious of punishment.
5. The fear of what is morally bad, as is manifested in consciousness of wrong selfblame, repentance, fear, agony, despair, the fear of judgement and punishment, the natural and certain punishments, etc.
6. The generally felt necessity for reconciliation and forgiveness, and the inextinguishable hope of all mankind, that good will triumph some time in spite of all the power of injustice. In a word, all these moral phenomema are only justified, when they are grounded in a moral universal order, which in its turn is based on a predestination of all creatures by an omnipotent and all-holy God, which causes them all to work together for good, for the realisation of the highest good and an absolute end.

As soon as the moral phenomema are loosed from these theistic world contemplations they lose their firm basis and peculiar character and the moral law is deprived of its absolute authority, of its unchangeable contents and of the conscience binding power. This is proved widely at the present day in the different and opposed opinions held about principle and basis, authority and purport of ethics. Without mentioning the duties towards God, the duties which are comprised in the second list of the well known Ten Commandments are submitted to criticism and opposition; authority and obedience, life and possession, matrimony and household, truth and virtue, are open to the greatest dangers.

The standpoint which one occupies with regard to morality is natural-

ly of decisive influence on the thought which one cherishes respecting moral education. In the first place because all education, by its idea, bears a moral character. Education is distinguished from tuition in a literal sense, but still more from education and training; it supposes a reasoning and moral being which must be led with a firm hand, and yet with freedom, towards that which it ought to be according to its nature.

It is possible, however, although all education is of a moral nature, to speak more particularly of moral education. And for this the ethical standpoint which one adopts is still more important. For in order to be able to give such an education, one must know what is right and what is wrong, and be able to maintain it with authority before those who are being educated by us. Because ethics are based on metaphysics the empiric and heuristic method cannot be applied to this moral tuition. What is right and what is wrong cannot be decided by the results, but should be fixed beforehand and should rest in authority. But the authority, with which the educator speaks, is assumption and arbitrariness, unless it can be traced to the authority of a Lawgiver, who can preserve and destroy and to whom teacher and pupil alike owe honour and obedience.

In this part of moral education the familiar Decalogue, as illumined in the Catechisms of the Christian Churches, still forms the best basis. For besides conducting moral education on historic lines and basing it on common ground, it has this advantage that it closely connects religion and morality, that it does not place teacher and child before some abstract moral lessons, but before the commandments of a holy and merciful Father, in Heaven; it is connected and interwoven with a rich history of grace, and therefore makes direct moral instruction possible and fruitful.

Around this is easily grouped all other indirect, moral education. For the whole education bears a moral character, and all subjects, mathematics and physics as well as history and literature, can combine towards the moral education of a child. Entrusted to good hands it can bring forth in the children all sorts of virtues, self-reliance ,self-control, attention, industry, the feeling of responsibility, the sense of duty, the love of order, friendship, collaboration, etc. The school as well as the home and the Church is a moral institution, beautiful in its way.

Knowing what is right, however, is not enough. Knowledge and virtue are not the same. After the intellectual period has passed for the greater part there is no more need for this. We must not only know good, we must also love and value it. Moral education aims at the understanding, but still more at the heart and the will. But here appears very plainly the very limited power of moral education. Because the moral has to do with the will of man, moral education in the most favorable

case can afford some amount of leading and direction to the will, but it does not penetrate it and cannot alter the heart. Therefore it must either presume that man is originally good, and come into conflict with the reality, or it must confess that it can at the utmost train people who do the right out of habit or from a sense of duty, without true love being the deepest principle of their actions.

Moral education which goes hand in hand with religious education and still more with Christian education, is preserved from this optimism as much as from this pessimism. For it is based on the belief that man even in his sinful condition remains a moral being, because God never leaves himself without a witness; that God not alone maintains this reasoning and moral nature of man, but also re-establishes it through the Spirit of Christ, renews it and frees it from the debt and power of sin; and that in spite of all opposition He will one day reach his aim about humanity and the world, and will create a new heaven and a new earth wherin dwelleth righteousness.

(Présenté en anglais).

## ZEDELIJKE OPVOEDING

### OVERZICHT

Wie over zedelijke opvoeding wil spreken, moet zich vooraf een duidelijk begrip van het zedelijke vormen. *Zeden* zijn gewoonten, die meer of minder gezag hebben verworven, maar zij zijn lang niet altijd zedelijk-goed, regelen hoogstens het uitwendige gedrag, niet de innerlijke gezindheid. *Zedelijk* in ruimer zin duidt het gebied van gezindheden en handelingen aan, dat door de rede en den wil des menschen wordt beheerscht en daardoor juist in aard en wezen van het natuurlijke verschilt. Het zedelijke beperkt zich tot het wilsleven der redelijke wezens, het natuurlijke omvat alles, wat in de stoffelijke of geestelijke natuur de schepselen onmiddellijk is gegeven of daaruit van zelf en zonder toedoen der menschen voortkomt.

Het zedelijke is te onderscheiden in zedelijk-goed, als de gezindheden en handelingen van den zedelijken en willenden mensch beantwoorden aan de idee van het zedelijke, de zedewet — en in zedelijk-slecht, onzedelijk, indien dit niet het geval is. Ondeugden zijn zedelijke verschijnselen, omdat ze op het gebied van het zedelijke thuis hooren, maar ze zijn niet zedelijk in den engeren zin des woords.

Het zedelijke — goed en slecht — omvat een wereld van geestelijke realiteiten, van veel hooger beteekenis en waarde dan het natuurlijke. Onze opvatting van de zedelijke verschijnselen hangt ten nauwste samen met, wordt feitelijk bepaald door onze levensbeschouwing. Alle ethiek wortelt in metaphysika; zij is niet eene bloot descriptieve, maar

altijd tevens eene normatieve wetenschap, hare oorsprongen liggen achter het weten op het gebied des geloofs, in de oorspronkelijke beseffen en overtuigingen der menschheid.

Alleen op theïstisch standpunt is het mogelijk, om te erkennen en in hun volle recht te laten:

1e. het, in weerwil van het onderling verband, toch reéele onderscheid, tusschen het natuurlijke en het zedelijke leven;

2e. het aan alle menschen eigen besef van eene met onvoorwaardelijk gezag bekleede zedewet en het daaraan correspondeerend, in de conscientie bindend plichtgevoel;

3e. de bij alle verschil in de toepassing toch feitelijk voorhanden overeenstemming van alle volken in de grondbeginselen van de zedewet;

4e. het allen menschen eigen geloof aan de realiteit der wilsvrijheid, verantwoordelijkheid, toerekenbaarheid, en de allerwege voorkomende onderscheiding tusschen goede lofwaardige, en slechte strafbare gezindheden en handelingen;

5e. de schrikkelijkheid van het zedelijk-slechte, gelijk die zich openbaart in het schuldbesef, het zelfverwijt, het berouw, de angst, de wroeging, de wanhoop, de vrees voor oordeel en straf, de natuurlijke en stellige straffen enz.;

6e. de algemeen gevoelde behoefte aan verzoening en vergeving, en de onuitroeibare hoop der gansche menschheid, dat het goede toch nog eens, in weerwil van alle macht der ongerechtigheid, de volkomene overwinning zal behalen. In één woord, al de genoemde zedelijke verschijnselen komen dan alleen tot hun recht, als ze vastliggen in eene zedelijke wereldorde, welke op haar beurt weder rust in zoodanige schikking van alle schepselen door een almachtig en heilig God, dat zij al te zamen ten goede, tot de realisatie van een hoogste goed en een absoluut einddoel medewerken.

Losgemaakt uit de theïstische wereldbeschouwing, verliezen de zedelijke verschijnselen hun vasten grondslag en eigenaardige natuur en wordt met name de zedewet van haar absolute autoriteit, van haar onveranderlijken inhoud en van haar zedelijk-bindende kracht in de conscientie beroofd. Dit blijkt heden ten dage overvloedig: om van de plichten jegens God niet eens te spreken, alle plichten, in de tweede reeks der Tien Geboden genoemd, worden aan kritiek onderworpen: gezag en gehoorzaamheid, leven en eigendom, huwelijk en huisgezin, waarheid en deugd staan aan de felste aanvallen bloot.

Het ethische standpunt van den opvoeder is van beslissenden invloed op de opvoeding, vooral op de zedelijke opvoeding, want hij moet met gezag kunnen voorhouden, wat goed en wat kwaad is, en dit dient van te voren vast te staan en te rusten in gezag. Maar het ge-

zag van den opvoeder is aanmatiging en willekeur, tenzij het is te herleiden tot de autoriteit van een Wetgever, die behouden kan en verderven, en aan wien onderwijzer en leerling gelijkelijk eerbied en gehoorzaamheid verschuldigd zijn.

De Dekaloog is hierbij de beste leiddraad; hij leidt de zedelijke opvoeding in een historisch spoor en doet haar op een gemeenschappelijken grondslag rusten, verbindt bovendien Godsdienst en zedelijkheid ten nauwste, plaatst onderwijzer en kind niet tegenover eenige abstrakte lessen van moraal, maar tegenover de geboden van een heilig en barmhartig Vader in de hemelen, hangt samen met en is ingeweven in een rijke historie des heils, en maakt dus direct zedelijk onderwijs mogelijk en vruchtbaar.

Alle andere indirecte, zedelijke opvoeding groepeert zich daar omheen en kan, aan goede handen toevertrouwd, allerlei deugden kweeken. De school is evenals het gezin en de kerk een zedelijk instituut.

Zedelijke opvoeding richt zich niet alleen op het verstand, maar veel meer nog op het hart en den wil; zij kan echter in het gunstigste geval wel eenige leiding en richting geven aan den wil, maar zij kan het hart niet veranderen. Zij moet dus òf onderstellen, dat de mensch van nature goed is, òf bekennen, dat zij hoogstens menschen kan kweeken, die het goede uit gewoonte of uit plichtsbesef doen. Gaat zij echter met de godsdienstige, nader nog met de christelijke opvoeding gepaard, dan is zij zoowel voor dit optimisme als voor dit pessimisme gevrijwaard. Want dan rust zij op het geloof, dat de mensch ook in zijn zondigen toestand een zedelijk wezen blijft, omdat God zich nimmer aan hem onbetuigd laat; dat God die redelijke en zedelijke natuur des menschen niet alleen handhaaft, maar ook door den Geest van Christus herstelt, vernieuwt en van de schuld en macht der zonde bevrijdt; en dat Hij in weerwil van allen tegenstand, met menschheid en wereld zijn doel bereiken en eens een nieuwen hemel en eene nieuwe aarde scheppen zal, waarin gerechtigheid woont.

(Présenté en hollandais).

# FÜNF LEITSTERNE FÜR DIE MORALISCHE ERZIEHUNG UND CHARAKTERBILDUNG

VON PRAELAT TREMP

ZENTRALPRÄSIDENT DES KATHOLISCHEN ERZIEHUNGSVEREINS DER SCHWEIZ

I. *Nur ein oberstes Gesetz giebt der moralischen Erziehung Halt.*

Der gelehrte Aquinate, um nur eine Autorität anzuführen, lehrt ein natürliches Sittengesetz oder sittliches Naturgesetz, lex naturalis, als „ein Licht unsrer Vernunft, das uns von Gott eingepflanzt ist, durch das wir erkennen, was wir tun und meiden sollen." Dieses ist auch die Quelle der wechselnden Rechtsbildungen, der leges humanae, an denen die Zeit und die Umstände mitwirken. Beide Gesetze bleiben in der natürlichen Ordnung stehen. Erst das geoffenbarte Gesetz, die lex divina, hebt uns in die übernatürliche Ordnung hinauf, auf welche wir hingeordnet sind. Die lex divina ergänzt das Naturrecht und die historischen Rechtsbildungen, indem es den Menschen auf seine höchste Bestimmung hinlenkt. Das natürliche und das geoffenbarte Gesetz gehen auf das ewige Gesetz, die lex aeterna, d. i. den Plan der Göttlichen Weltregierung, zurück. Zu dieser Höhe musz die ethische Erziehung aufsteigen, um über dem Gewirre der Alltagsmeinungen und den modernen Unzulänglichkeiten zu stehen, und erst von hier aus lassen sich die Grundlinien einer moralischen Erziehung zeichnen, welche die Jugend gegen die Zeitirrtümer immun machen kann. Eine solche Ethik ist keineswegs dem jugendlichen Verständnisse entrückt; man musz ihre Grundanschauungen nur an Sprüchen der H. Schrift, an Sentenzen und Rechtsprüchen der Alten erläutern. Kurz: der Willen der Jugend bedarf zur Moralischen Erziehung eines sichern und festen Stabes und den findet sie am übernatürlichen Gesetze.

II. *Zur Charakterbildung gehört ein richtiger Begriff von Charakter.*

Was ist Charakter? Das Wort selbst gibt uns die Antwort. Charakter, von „charassein", kratzen, ritzen, zeichnen, bezeichnen, besagt ursprünglich das Werkzeug zu diesen Verrichtungen: den Grabstichel oder den Stempel, dann auch das Ergebnis derselben: das Zeichen, die Prägung, das bezeichnende Gepräge, beim Menschen ist der Charakter

seine Eigenart, Individualität, leiblich-psychische Bestimmtheit. In diesem Sinne spricht man von Charakteren in der Dichtung, besonders im Drama, im gleichen Sinne wie von Personen (Persona von personare, das Sprachrohr in der Maske, dann diese selbst, dann die Rolle, der sie dient, und der Mensch, der diese spielt). Der Sprachgebrauch verengert die Bedeutung des Wortes Charakter jedoch dahin, dasz darunter nicht jede Eigenart, sondern nur die mit Bewustsein und Absicht festgehaltene verstanden wird. Dann ist Charakter soviel als Willensgepräge und zwar Prägung des Willens und durch den Willen, eine bleibende Bestimmtheit des Willens, an welcher der Wille selbst mitwirkt. Charakter in diesem Sinne ist etwas Löbliches, Erstrebenswertes; doch wird er dies schlechthin, in jedem Betracht, wenn er die bleibende Bestimmtheit des guten Willens, das rechte Willensgepräge ist. Diese nochmalige Verengerung der Bedeutung des Wortes Charakter hat in der Sprache zahlreiche Analoga; z.B. bedeutet tempore: zur rechten Zeit, forma: die schöne Gestalt. Die Logik lehrt, dasz die Definition die Sache nicht überhaupt, sondern in ihrem besten Zustande ausdrücken soll; erst in diesem Sinne sagen wir von jemand anerkennend und achtungsvoll: er ist ein Charakter, d. h. ein solcher, wie er sein soll. Wir sagen hinzu: Ein guter Charakter, wobei aber die Nebenbedeutung „gutmütig" fern zu halten ist, weil dieser Merkmal die Stärke und Konsequenz des Charakters herabdrücken könnte. Die Bezeichnung „gediegen" (von gedeihen) ist vom Metall entnommen, ein gediegener Charakter ist ein solcher ohne Schlacken, ein „lauterer" ohne minderwertige Zusätze. Mit einem der Musik entlehnten Bilde nennen wir den Charakter einen „harmonischen," zunächst in dem Sinne, dasz er innern Widerstreit ausschlieszt, dann aber auch in dem andern, dasz er mit dem Rechten und Guten im Einklang steht. Wir bezeichnen ferner den Charakter, wie er sein soll, als einen „edlen," im Sinne von hoher Anlage, auf das Hohe, Grosze gerichtet, hochsinnig. Ein solcher Charakter heiszt gleichfalls „tüchtig," d. i. tugendhaft, moralisch, dem Sittengesetze entsprechend, „gerecht," dem Gesetze überhaupt entsprechend, im weltlichen und biblischen Sinne. Damit ist der rechte Charakter zugleich als gottgefälliger, die von Gott ihm gesagte Bestimmung erfüllend, bezeichnet. Nach diesen Begriffsbestimmungen soll der Jugend sittlicher Charakter beigebracht werden, wie schon die Römer den Charakter geradezu nach den Sitten, mores, benannten.

III. *Die wissenschaftliche Ethik musz sich mit der christlichen Erziehungsweisheit verbinden.*

Wir sind nicht dagegen, die Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft zu erheben, aber wir reklamieren, gegenüber den vorchristlichen und neueren pädagogischen Strömungen, für die Pädagogik das christ-

liche Gepräge. In der christlichen Erziehung ist das Wesen der Erziehung reiner und vollkommener ausgeprägt als in der vor-und auszerchristlichen Pädagogik; für jene besteht z.B. nicht der Widerstreit zwischen Menschheits- oder Staatspädagogik und Individualpädagogik; denn sie faszt den Menschen ebensowohl als Glied der Gemeinschaft wie als einzelne Seele, deren Schädigung alle Güter der Welt nicht aufwiegen. Die aus dem Wesen der christlichen Erziehung fliesenden Normen haben ihre jahrhundertlange Bewährung gefunden, und die von ihnen geleitete Erziehungspraxis ist eine zeitlich und räumlich weitverzweigte, das gröszte historische Gebilde des ganzen Gebietes. Diese Praxis trägt eine Theorie in sich: ethische, philosophische, metaphysische Grundanschauungen, man kann in gewissem Sinne sagen: eine allgemeine Pädagogik, allgemein, weil aus dem Wesen der Erziehung geschöpft und überallgültige Normen enthaltend. In dieser Verbinding von Theorie und Praxis, von tiefem Einblick und weitester Ausführung, liegt das Weise der christlichen Pädagogik; denn „Weisheit ist die Vereinigung von wahrer Erkenntnis und rechtem Handeln, von Wissen und Können. Sie ist mehr als bloszes Wissen, und die Wissenschaft entspricht erst ganz ihrer Bestimmung, wenn sie weisheitsmäszig ist. Die christliche Erziehungsweisheit enthält die Leitlinien der wissenschaftlichen Pädagogik. Ohne die wissenschaftliche Bestimmung des Wesens der Erziehung, würde der praktischen Pädagogik der Stützpunkt fehlen; aber es ist auch vor dem Doktrinarismus zu warnen, zu welchem leicht übergroszes Vertrauen zu neueren Lehrmeinungen führt, wie sie mehr oder weniger mit wechselnden Zeitansichten zusammenhängen. Die echte Wissenschaft trägt nicht das Kleid einer Zeit; denn sie sucht, was für alle Zeit gilt, von der Weisheit belehrt, dasz dieses aus dem Auszerzeitlichen entquillt.

Ceterum censeo: Christus ist das Zentrum aller moralischen Erziehung und Charakterbildung.

IV. *Die moralische Erziehung und Charakterbildung bedarf des wahren Idealismus.*

Der wahre Idealismus hat zu zeigen, dasz das Ideale nicht vom menschlichen Geiste erzeugt wird, dasz es vielmehr für die Erkenntnis ein Objekt bildet, dasz ebenso die Sittlichkeit auf der Erfüllung des Subjektes mit dem Guten, als einen objektiven, an sich wertvollen und schlechthin gültigen Inhalte des Erkennens und Strebens beruht; dasz die idealen Güter und die sittlichen Organismen in der gottgedachten Idee des Menschen vor dem Individuum da waren und darum vorbildliche Geltung und Bindegewalt für dieses haben. Hochburgen des Idealismus namentlich für die gelehrte Jugendbildung sind das Altertum und das Christentum. Die Alten schrieben die Ordnung des

Lebens, die Sittlichkeit, einer höheren Macht zu, der christliche Idealismus erschlosz die spirituelle Güterwelt des Glaubens. Die Jugendbildung im Sinne des Christentums ist die Erziehung in der Gerechtigkeit, „dasz der Mensch Gottes werde, volkommen!" Der christliche Idealismus hat wie der antike philosophische Gestalt angenommen. Aber auch das Volk hat idealistische Gesinning; es glaubt an eine höhere Bürgschaft der Rechtsordnung. Selbst die deutsche Muttersprache, groszgeworden auf dem Schosze der Kirche, enthält viele Worte ethischer Einwirking, z.B. Seele, Gemüt, Frömmigkeit. In dem reichen Schatze deutscher Sprichwörter sind die treffendsten Belege für den Idealismus des Volkes anzutreffen, z.B. „van Gottes und Rechts wegen." Wie das Recht wird alle Lebensordnung an ein höheres Prinzip geknüpft; ebenso werden Gesage und Gebote als ein Dingliches angesehen. In dem Idealismus des Christentums musz alle Jugendbildung getaucht sein, zumal sollten unsere höheren Lehranstalten Pflanzschulen des wahren Idealismus sein, und sie können dies sein, weil sie selbst dem Idealismus ihr Dasein verdanken. Nur die ideale Lebensanschauung des Christentums ist den Problemen unsrer Zeit, zumal der moralischen Erziehung und Charakterbildung, gewachsen; das zart Erscheinende ist hier das Starke; das christliche Ideale hat die Festigkeit eines Ankertaues; es ist wirklich das Tau, welches das Schifflein des menschlichen Lebens an seinen Anker bindet.

V. *Der moralischen Erziehung und Charakterbildung dient ein religiöses Schlagwort.*

Pro aris et focis, für Altar und Herd, war ein Wahlspruch der alten Römer. Pro aris et focis zu kämpfen, diesem Wahlspruch begegnen wir öfters bei den römischen Schriftstellern, bei Senatoren und Feldherren. In der Formel pro aris et focis bezeichnet das erste Wort, der Altar, die Güter, welche die Menschheit der Gottheit unmittelbar verdankt, der Herd dagegen den irdischen zunächst in der häuslichen Gemeinschaft erworbenen Besitz. Der fromme Sinn, welcher Altar und Herd für die Güter des Lebens wählt, und die Lebensordnung als von Gottes und Rechtswegen bestehend rechtet, spricht sich auch ausdrücklich aus in der H. Schrift, z.B. in den Worten: der Mensch lebt nicht allein vom Brote, sondern von jedem Worte, das aus dem Munde Gottes kommt. Die spirituellen und irdischen Güter verbindet das benediktinische ora et labora. Die in der Heidenwelt fortwirkende Weisheit und die Weisheit der H. Schrift kommen hier, wie das so oft der Fall ist, überein, und wir haben Grund ihre gemeinsame Lehre nicht durch moderne Meinungen abschwächen zu lassen. Altar und Herd ist der angemessenste Ausdruck für die Güter des Lebens, weil dieser alle Güter, angefangen von den natürlichen, zeitlichen materiellen, bis zu den übernatürlichen auszerzeitlichen, spirituellen hinauf,

umspannt und das Höhere und Niedere in seiner Zusammengehörigkeit erkennen läszt. Schon die Alten warnten vor einem maszlosen Kulturstreben, das der göttlichen Weihe entbehrt. Sorgen wir, dasz der moderne Kulturbegriff, der auf der materiellen Kultur fuszt, nicht zur Kriegserklärung gegen den Altar im Namen des Herdes werde, dasz auf dem Herde nicht eine solche Glut entfacht werde, dasz die Opferflammen des Altars erlöschen, dasz nicht der Herd gegen den Altar, die Kultur gegen den Kultus gekehrt werde; sonst werden die Angriffe auf den Altar zuletzt auch den Herd untergraben. Es ist Kurzsichtigkeit, zu meinen, man werde auf der Erde um so fester stehen, wenn man sich nicht mehr so viel mit dem Himmel zu schaffen mache, und man werde im Diesseits um so heimischer werden, wenn man den Gedanken an eine jenseitige Heimat zurückstelle. Wer den Herd schützen will, der schirme den Altar.

Pro aris et focis: darin liegt ein ganzes Programm für die moralische Erziehung und Charakterbildung und zwar ein einschneidendes Programm, und wie auf die Alten der Spruch pro aris et focis bezaubernd wirkte, so kann eine gleiche oder ähnliche religiöse Sentenz auch jetzt noch Wunder wirken in moralischer Erziehung und Charakterbildung, wozu der Mensch nicht blosz nebelhafter Begriffe sondern einschlagender Schlagworte und zwar religiösen Gehaltes, bedarf.

P. S. Es werden hier die pädagogischen Bücher (z.b. die Didaktik) und Schriften des groszen oesterreichischen Pädagogen, Dr. Otto Wüllmann, k. k. Hofrat, Universitätsprofessor i. Pr., empfohlen.

(Presenté en allemand).

# LES POSTULATS DE L'ÉDUCATION MORALE

PAR S. J. WADER, O. C.
PRÊTRE CATHOLIQUE, BRUGES

Une discussion de principes est-elle oiseuse, de telle sorte qu'il paraisse superflu de parler des „Postulats de l'Education Morale"? Nous ne le pensons pas. Certaines constatations récentes sur la débâcle de la neutralité d'éducation au Japon rendent ce sujet actuel. L'empire du Soleil-levant, débarrassé par le positivisme des croyances ancestrales, n'ayant pas dans le sang l'hérédité de longs siècles de christianisme, pousse le cri d'alarme sur la situation morale des générations montantes. Le Ministère de l'Instruction publique s'est préoccupé de cette situation, et s'est enquis auprès des hommes compétents des moyens d'y remédier. Quelques-uns ont parlé d'en revenir purement et simplement à l'ancienne civilisation japonnaise. Impossibilité manifeste, les fleuves ne remontent pas vers leur source. Cette rapide constatation nous suffit pour nous montrer l'actualité perpétuelle des questions de principe surtout dans un domaine si important que celui de l'éducation morale.

C'est la considération qui nous a conduit à condenser dans les limites de ce bref rapport ce que nous appelons „les postulats de l'éducation morale." Au fond c'est la neutralité qui est en jeu sous ce titre. Mais puisqu'il est entendu que notre congrès n'est pas un Concile oecuménique, définissant ex cathedra des dogmes, mais une réunion d'hommes loyaux qui ne demandent qu'une chose: chercher et trouver la vérité, nous croyons pouvoir exposer notre opinion sans crainte d'offenser personne. Nous pouvons le faire en toute courtoisie et en tout respect des convictions sincères.

Voici les deux points que nous esquissons brièvement:

1°.) L'éducation morale repose sur certain postulats, qui doivent diriger et inspirer les éducateurs;

2°.) Quels sont ces postulats?

## NÉCESSITÉ DES POSTULATS DANS L' ÉDUCATION MORALE.

Que faut-il entendre par postulat? C'est une proposition purement théorique pour les sciences théoriques, de portée pratique pour les

sciences de l'action, qui domine et conditionne soit la théorie soit l'action d'après la nature. Ces vérités sont comparables au fondement dans un édifice. De même qu'il est impossible d'élever une construction sans un fondement solide, ainsi pas de theorie cohérente, pas d'action efficace sans les postulats. Nous pouvons appeler le fondement solide un des postulats de l'architecture. Nous trouverions insensé celui qui voudrait élever un palais sur une assiette branlante. C'est la voie du bon sens que le Christ indiquait dans sa belle parabole de l'homme qui veut construire une tour sur le sable; est-il étonnant que les éléments déchaînés entraînent et renversent l'édifice?

Reconnaître la nécessité des postulats, c'est reconnaître que nous sommes soumis à des lois qui nous dominent, en un mot que nous sommes des êtres dépendants d'une force qui nous courbe sous son empire.

Partout il y a des postulats. Les constructions mécaniques sont soumises aux lois de la physique, et malheur à celui qui voudrait les méconnaître. Serait-il possible de construire une chaudière à vapeur sans proportionner la résistance du fer employé pour les parois à la force de la vapeur que l'on veut y emmagasiner? Agir autrement, c'est s'exposer à l'explosion de la chaudière.

La vie a ses postulats. Son développement est conditionné par l'alimentation, c. à. d. par l'emploi des matières extérieures qui ont la propriété de réparer les forces des êtres vivants, et de les développer. Chercher à nourrir un être vivant avec des matières empoisonnées, c'est vouer l'organisme à une destruction certaine. Ces postulats dans le domaine de l'action nous sont fournis par l'expérience, qui nous apprend les conditions pour une action efficace et plénière. Cette expérience est en quelque sorte le canon, d'après lequel l'action doit se constituer.

Pourquoi l'action morale libre échapperait-elle à cette nécessité d'un postulat? Comme toute action physique ne doit-elle pas être composée d'éléments à coordonner d'après une loi de plénitude et d'efficacité? Poser la question c'est la résoudre. Il doit exister un type exemplaire d'action morale, qui serve de modèle à chacune de nos actions particulières. Par conséquent l'éducation morale, cette coopération sublime qui aide l'être moral à faire jaillir de ses entrailles l'action morale, comme la chaleur et l'humidité aident la graine à développer ses puissances, doit, elle aussi, avoir son postulat, sa loi, le type exemplaire, dont elle dessine les linéaments pour arriver à sa plénitude et à son efficacité.

Mais à la différence de l'action physique nécessitée, l'action morale est libre; l'éducation morale étant libre elle aussi, on retrouvera cette liberté dans la conception de l'idéal à réaliser en fait d'éducation. De là les sentiments variés, contradictoires, contraires même à propos de l'éducation et de l'éducation morale en particulier. Cependant cette con-

tradiction ne peut se soutenir logiquement. Une porte doit être ouverte ou fermée. Et puisqu'il s'agit de l'éducation morale des individus d'une même nature humaine, il faut aboutir à des principes identiques. Cela permet de saisir sur le vif l'illogisme des théories de la neutralité. Le o u i et le n o n ne peuvent pas être vrais sur la même question; en l'espèce l'action morale possède ou ne possède pas sa base fondamentale, et l'éducation morale repose ou ne repose pas sur son véritable fondement; de là succès dans un cas, banqueroute dans l'autre.

## LES POSTULATS DE L'ÉDUCATION MORALE

Quels sont maintenant le ou les postulats de l'éducation morale?

P r e m i e r p o s t u l a t : Nécessité de l'autorité dans l'éducation morale.

Cette nécessité doit être logiquement rejetée par le système de la neutralité en éducation morale. Confondant la liberté avec l'indépendance absolue, la neutralité s'insurge contre tout appel à une autorité extrinsique, qui s'impose à l'individu humain, élevé à la dignité de personne morale libre.S'il fallait entendre de la sorte la liberté humaine, de quel droit un éducateur imposerait-il sa volonté à l'être qu'il est chargé d'éduquer? Il n'aurait qu'un devoir: de laisser développer librement ses énergies bonnes ou mauvaises. Intervenir serait de sa part illogique,parce que,en intervenant pour diriger et corriger,il impose, qu'il le veuille ou ne le veuille pas, à un être libre une doctrine sur la valeur d'une façon d'agir. Un horticulteur peut redresser un arbuste, mais un éducateur ne peut pas redresser un être humain, si son intervention doit se produire au détriment de la plus noble des prérogatives humaines: la liberté.

Mais où aboutira-t-on dans ce système de neutralité éducative? La nature humaine dans un individu considéré, est-elle nécessairement et totalement bonne? Non, puisque les partisans de l'éducation libérale sont acculés à reconnaître dans l'enfant „U n e a n a r c h i e d'a p p é t i t s e t d e p e n c h a n t s". Quel moyen de faire cesser cette anarchie, si ce n'est par l'intervention d'une autorité qui courbe sous sa loi de force, en attendant que l'être éduqué s'y soumette spontanément lui-même après le développement de sa conscience personnelle et de la maîtrise de son action? Peut-être, répudiant le nom d'autorité, préférez-vous parler de la science expérimentale et de ses méthodes légitimement appliquées à l'éducation morale; mais sous un nom différent n'est-ce pas ce que nous préconisons? et n'aboutissons-nous pas dans les deux cas à imposer de l'extérieur à l'individu une doctrine d'autorité à l'encontre de ses énergies natives? Que devient donc dans ce cas l'indépendance absolue, la liberté de l'individu ?

Que conclure de ceci? Comme tous nos contradicteurs, nous réclamons la dignité de la personne humaine, et nous nous insurgerons contre toute tyrannie qui la diminuerait. Mais l'autorité n'est pas nécessairement tyrannique. Suivant la doctrine si bien exposée par M. Laberthonnière dans sa théorie de l'éducation, l'autorité elle-même est chose morale qui change de nature, suivant l'intention de celui qui l'exerce.

„Il y a l'autorité qui use du pouvoir et du savoir-faire dont elle dispose pour subordonner les autres à ses fins particulières, et qui ne cherche qu'à s'emparer d'eux pour les mettre à profit: celle-là est asservissante".

„Il y a l'autorité qui use du pouvoir et du savoir-faire dont elle dispose pour se subordonner elle-même en un sens à ceux qui sont soumis, et qui, liant son sort à leur sort, poursuit avec eux une fin commune; celle-là est libératrice".

Que devient alors la liberté dans ce système d'autorité et d'obéissance? Elle est sauvegardée parce que, comme il existe deux sortes d'autorité, il y a deux sortes d'obéissance: „l'obéissance servile qui correspond à l'autorité autoritaire, s'il est permis de parler ainsi, et l'obéissance libre qui correspond à l'autorité libérale. Si dans un cas obéir c'est subir, il n'en est pas du tout de même dans l'autre cas où obéir au contraire c'est accepter".

Deuxième postulat: Nécessité d'un minimum de croyance pour asseoir logiquement l'éducation morale; ce minimum se résume dans la croyance en un Dieu personnel, extérieur au monde, rémunérateur des bonnes ou mauvaises actions.

D'après le premier postulat il est entendu que l'éducateur peut intervenir pour diriger et corriger l'activité naissante de l'être humain. Mais il ne peut en rester là. S'il règne c'est pour abdiquer un jour devant une raison et une conscience morale suffisamment développées, devant une activité devenue maîtresse d'elle-même, parce que possédant l'énergie ordonnée de l'action morale.

Or la progression et les tentations de la vie amènent nécessairement l'homme à se demander un jour le pourquoi de son action morale. Ce drame devient poignant, lorsque les intérêts de l'individu et de ses penchants se trouveront en conflit avec l'honnêteté et le devoir. Pour des actes publics l'homme peut trouver un adjuvant dans la pensée de ses semblables qui le voient, qui le jugent, et qui peuvent le condamner; mais quand il s'agit d'actions secrètes, destinées à le rester, qui viendra en aide à la conscience défaillante? Agir pour l'honneur est une maigre compensation pour les sacrifices de jouissance consentis. La société, l'humanité, vaines et froides abstractions, qui peuvent si peu pour

refréner les passions. D'ailleurs si l'individu est son maître, de quel droit la société, l'humanité s'opposeraient-elles à son libre épanouissement? A cette situation je ne vois qu'un remède: la soumission volontaire à une autorité, supérieure à l'individu et à la société. En dehors de la croyance en Dieu c'est l'anarchiste qui a raison: „ni Dieu ni maître", vive la bombe et la violence. La société peut l'accabler de sa force brutale en le guillotinant, mais non pas de la Justice. Dans le sanctuaire de sa conscience l'anarchiste a le droit de condammer une société qui l'opprime, et de répudier la sentence de quelques-uns de ses semblables qui l'envoient à la mort.

J'ai intentionnellement parlé de minimum de croyance, parce que, prêtre catholique, j'accepte dans la plénitude de ma liberté la religion surnaturelle du Christ, et sa valeur d'éducation indéniable après 19 siècles d'existence, et les transformations opérées par elle dans l'humanité. Mais personne ne peut être malgré soi forcé à devenir chrétien. Ceux qui ont reçu l'éducation chrétienne de par la volonté de leurs parents, ont le devoir de rendre conscientes par la réflexion personelle les croyances de leur jeune âge. Je me contente de noter le point suivant: c'est la désagrégation morale de l'empire du Japon depuis la neutralité de l'enseignement et de l'éducation, contrastant avec la résistance de certains pays d'Europe au dissolvant de cette même neutralité. Nos pays d'Europe bénéficient d'une longue hérédité de christianisme, qui corrige encore quelque peu l'anarchie des croyances, et s'oppose à la plénitude de ses effets moraux désastreux.

De ces deux premiers postulats je conclus au rôle de l'éducateur. L'éducation morale doit commencer par l'imposition de force à l'enfant de certaines habitudes bonnes, et la correction de mauvaises, quitte avec le temps à rendre conscientes et librement consenties ces mêmes habitudes et ces mêmes corrections.

Troisième postulat: L'éducation morale reconnaissant une loi dépendante d'un législateur suprême doit résolument s'imprégner de renoncement et de sacrifice.

La liberté supposant nécessairement un choix, l'être libre est appelé à certains moments à se prononcer pour le devoir à l'encontre de certains intérêts particuliers. Il est ainsi amené à se renoncer, à se sacrifier. Le soldat qui meurt pour sa patrie a dû choisir entre le bien général et son intérêt particulier qui le poussait à vivre. Ne pas reconnaître cette loi du sacrifice, c'est vouer l'humanité à la lutte cruelle et sans merci de toutes les passions, et c'est étouffer les plus nobles aspirations de l'âme humaine. S'absorber en soi par l'égoïsme, sortir de soi par la charité, disons-nous, catholiques, par l'altruisme disent les autres, voilà toute la synthèse de la vie morale. Aussi de toute façon doit-on inculquer aux

jeunes enfants que le but de la vie n'est pas la jouissance mais le travail, la lutte, le renoncement austère.

Quatrième postulat : Les qualités de l'éducateur.

Pour ne pas prolonger ce rapport au delà des bornes j'indique sommairement les quelques points importants souvent méconnus à ce sujet. L'éducateur doit se pénétrer des vérités suivantes:

1°. Que l'éducation est un devoir; c'est dans cette pensée, en même temps que dans son amour, que l'éducateur doit puiser le courage de sa tâche quelquefois bien rude.

2°. Que l'éducation est un art difficile, que l'on n'acquiert pas spontanément, qui demande étude, lecture, observation, réflexion. De là la nécessité de fréquenter les meilleurs ecrivains, qui ont scruté l'éducation morale.

3°. L'éducation se fait autant et plus par l'exemple que par la parole. A quoi bon les beaux préceptes, si notre vie n'est pas en conformité avec nos enseignements? „Coepit facere et docere". Le Christ commença à faire et à enseigner.

4°. L'éducation doit être hâtive. C'est dans les premières semaines de la vie de l'enfant qu'il faut observer et corriger ses instincts sans quoi la tâche de la correction deviendra de plus en plus difficile.

5°. Que l'éducation par les parents est une obligation personnelle. Eux seuls auront, surtout pendant les premières semaines de la vie de l'enfant, la prévenance et le dévouement requis pour commencer et mener à bonne fin l'éducation morale. C'est mal comprendre son devoir et les intérêts de l'enfant que de remettre à plus tard la correction et d'attendre jusqu' à l'âge ou l'on commence l'instruction. Je ne méprise pas la coopération des instituteurs et des institutrices à l'œuvre de l'éduation morale mais ils ne sont que des coopérateurs, supposant les parents avec lesquels ils coopèrent, et qu'ils ne remplacent jamais.

Arrêtons là ce petit exposé synthétique de vérités fondamentales, pratiquement trop peu connues de bon nombre d'éducateurs. C'est à cette ignorance qu'il faut attribuer l'échec lamentable de tant d'éducateurs, au grand détriment des individus d'abord et de la société ensuite.

(Présenté en français).

# DU MAINTIEN DE L'IDÉE DE DIEU DANS L'ÉDUCATION MORALE

PAR L. LOSLEVER

JUGE AU TRIBUNAL DE PREMIÈRE INSTANCE, LIÈGE

Que l'on diffère d'opinion sur ce qui est bien et sur ce qui est mal, que l'on ne soit pas toujours d'accord sur la conformité ou non de telles actions avec la loi morale, ce sont là questions d'espèces qui comportent des divergences de vue.

Mais parmi les affirmations contradictoires ou douteuses de l'humanité, il y en a une qui, lumineuse et indiscutée, reçoit l'assentiment universel, et c'est: qu'il faut faire le bien.

Les négations les plus audacieuses se sont arrêtées devant ce principe qu'on n'a jamais songé à mettre en doute, tant il est d'évidence.

Quels que soient les systèmes de morale proposés, ce jugement universel et absolu se trouve implicitement à leur base.

Un congrès d'éducation morale comme le nôtre serait un non-sens si ce principe n'était pas la vérité.

Demandez à l'homme fruste, simple, ouvrier ou laboureur, si l'on peut faire le mal, si l'on ne doit pas accomplir le bien? Il lèvera sur vous un regard étonné.

Sur quoi se fondent les jugements mondains, les appréciations relatives à la conduite d'autrui, si ce n'est sur la contradiction qu'on croit remarquer entre cette conduite et le devoir?

Les philosophes ou les savants les plus éloignés en apparence de l'idée morale, ceux qui se réclament ou du matérialisme ou du positivisme apportent leur tribut à la loi du devoir, même s'ils la veulent dégagée des dogmes ou de la métaphysique, et leur système de morale indépendante n'en constitue pas moins la reconnaissance de la vérité du principe proclamé.

Ce principe implique un double corollaire: la liberté et une loi des actions humaines. L'obligation morale ne peut régir que des libres, capables de la comprendre, de l'accepter et de s'y soumettre.

La discussion même des moyens à employer pour amener la réalisation du bien, celle des meilleurs systèmes d'éducation ne se conçoit

pas sans la liberté. A quoi bon rechercher l'efficacité de certaines méthodes, si ceux qu'on veut améliorer ne sont pas libres de résister à leurs penchants?

Et nous voici en présence d'un ordre de choses bien différent et supérieur à la matière et aux lois naturelles de l'univers physique.

Il ne s'agit pas ici d'un organisme matériel et de règles d'hygiène qui le concernent. Nous sommes en face d'un être moral et d'une loi qui régit un être moral.

Et la cause de cet être moral, qui n'existe pas par lui-même, ne nous apparaît possible qu'en dehors de l'univers physique et supérieure à celui-ci. L'existence d'un être d'intelligence et de liberté, celle de la règle morale qui doit diriger sa conduite, ne peuvent s'expliquer par le monde matériel dont cet être se distingue essentiellement et qu'il dépasse de toute sa hauteur.

Il faut donc admettre, à cet effet, l'intervention créatrice d'une intelligence indépendante et toute puissante.

L'idée de Dieu est le patrimoine séculaire de l'humanité. On ne peut, par égard pour l'exception athée, rayer son nom de l'histoire du monde!

Il est la foi des peuples.

Et le temps n'est plus où la Science expérimentale, s'arrogeant un droit qui n'est point le sien, refusait de se courber devant lui jusqu' à ce qu'elle l'ait découvert et prétendait suspendre les intelligences à son arrêt! Prétention orgueilleuse et vaine qui réduirait au néant les plus belles conceptions des génies antiques et laisserait la pensée moderne dans la nuit du doute, sans donner d'espoir aux générations futures; car Celui qui a fait le monde ne s'est pas limité dans ses bornes et l'expérience sensible atteint trop peu de choses pour prétendre dire le dernier mot de tout.

Que d'autre part, à la suite de Kant, on fasse la critique de la raison pure, qu'on dénie à la métaphysique le pouvoir d'asseoir la certitude — ce qui à notre sens constitue une erreur — il faudra bien avec lui, par un retour de la raison pratique, proclamer l'auteur de la loi morale absolue qui s'impose aux consciences libres.

Et comment en est-il l'auteur, si non parce que, étant celui de l'homme, il a créé ce dernier pour une fin, et qu'il est bien clair que la loi de la créature est de réaliser sa destinée.

Au sommet de la création visible apparaît cette noble image de la Divinité qui, prenant conscience d'elle même et foulant le sol qui la porte, se sent „dans la main de son conseil".

Fier privilège qui fait qu'elle se doit à elle-même sa perfection morale, mais dangereuse prérogative, car si l'homme peut ainsi monter, il peut aussi descendre.

Plongé à sa naissance dans les opacités de la chair, ce n'est que peu

à peu que son intelligence s'éclaire, que ses sensations se précisent, que ses instincts s'éveillent, que ses passions s'enflamment, que ses désirs l'entraînent. Que fera-t-il si des âmes attentives n'ont pas veillé sur son berceau, épié ses premiers regards, dirigé ses premiers pas, en un mot, si une éducation morale convenable ne lui a pas appris à connaître et à aimer le bien ?

Or, après ce que nous avons établi, ne semble-t-il pas que le premier acte de cette éducation morale doive être de lui apprendre sa responsabilité, et que libre, il n'est pas indépendant, que le monde n'est pas fait pour être le théâtre de ses désirs et ce qu'il contient pour servir à la satisfaction de ses convoitises ? Qu 'au-dessus de lui il y a Dieu et qu'il a à accomplir sa loi ou, en d'autres termes, à réaliser sa fin ?

Cependant — et cela se remarque surtout chez les nations latines — les gouvernements ou de notables fractions de l'opinion font un effort en sens contraire et travaillent à la négation ou à la suppression de l'idée de Dieu.

Le résultat de cette attitude ne s'est pas longtemps fait attendre: la criminalité, surtout la criminalité juvénile, a fortement augmenté. L'homme ne se sentant plus arrêté par le respect d'une loi divine impérative, n'a plus vu d'autre obstacle à la satisfaction de ses penchants — et quels sont les ordinaires penchants? — que les prescriptions des codes, qu'il parvient parfois à éluder, la crainte de l'opinion et celle du gendarme.

On dira: „Mais Dieu est un autre gendarme, celui auquel en dernière analyse on n'échappe pas, et en quoi sera-t-il plus moral d'éviter le mal par suite de cette crainte que par celle du gendarme en chair et en os?"

Sans doute „la crainte de Dieu est le commencement de la sagesse" et d'autre part le caractère obligatoire de la loi morale ne s'affirme pas si la sanction suprême du Législateur outragé vient à disparaître.

Mais ce n'est pas sous cet aspect de puissant et redoutable vengeur de sa loi que nous voudrions voir fortifier et restaurer l'idée de Dieu dans l'éducation morale.

Il faut restituer à Dieu sa vraie place.

L'homme cherche en dehors de lui-même le bien qui doit satisfaire son aspiration invincible au bonheur; or, si Dieu est, l'univers est son ouvrage, il lui appartient, l'homme levant les yeux vers Lui et portant son nom dans son coeur, ne peut que se subordonner à son Créateur et à sa loi. Il comprend qu'il ne peut rien détruire en lui-même ni en autrui de ce qui ne lui appartient pas, il se garde donc de l'injustice et du mal, qui sont par essence destruction, diminution d'être.

Supprimez Dieu au contraire, l'homme devient et se fait le centre du monde, il rapporte tout à lui et à la satisfaction de ses passions.

Il est inutile d'entrer dans aucun développement pour faire comprendre les conséquences de ces deux conceptions différentes de l'ordre moral.

L'idée de Dieu, centre et pivot du monde, doit s'imposer à l'homme. Il ne s'agit pas ici de mysticisme ni des aspirations d'un sentimentalisme outré mais de la subordination logique et rationelle de l'homme à Dieu. Ce devoir, qui s'imposera à sa raison et à son coeur, sera un stimulant de son énergie contrairement à ce qu'on pourrait croire. Car celle-ci s'épure et se fortifie dans le renoncement à soi et la lutte contre les entraînements des passions. L'effort la développe tandis que le laisser-aller la déprime.

Qu'on ne redoute pas davantage de voir l'homme, se renonçant pour Dieu, se désintéresser des légitimes aspirations de l'humanité.

Conformer son vouloir à la loi divine, ne peut consister qu'à vouloir le bien. Or le bien c'est l'être, le plus d'être possible, la plénitude de vie. C'est ce qu'on devra vouloir logiquement pour soi et pour les autres.

La loi morale ne s'oppose pas à la recherche des intérêts matériels, ni au progrès des sciences et des arts, elle ne met obstacle qu'aux acquisitions de l'injustice et du mensonge.

L'enfant, habitué dès le jeune age à considérer la loi de Dieu avant tout et à y conformer ses désirs, ne peut acquérir par cette conception même que des idées d'honnêteté et de droiture, et, par la discipline de sa volonté, le caractère qui fait la virilité: qualités que l'éducation morale vise précisément à lui donner.

VOEU : Il importe que l'on maintienne, que l'on fortifie l'idée de Dieu à la base de l'éducation morale.

(Présenté en français.)

# L'ÉLÉMENT RELIGIEUX DE L'ÉDUCATION MORALE

PAR Mlle VERA VOLKOVITCH

St. Pétersbourg

Quel rapport y a-t-il entre la morale et l'élément religieux? Bien souvent on s'applique à en déduire la morale, le point de vue de la théologie, ou bien c'est la religion elle-même qui est déduite de la morale, le système Kantien. Enfin, c'est le côté empirique que l'on fait prévaloir en considérant la morale ainsi que la religion comme quelque chose d'acquis durant la vie — individuelle ou collective. Dans tous ces cas c'est la question de l'origine qui est en jeu et non celle de relation entre la religion et la morale.

Mais lorsque nous voulons considérer notre problème pédagogique — l'élément religieux de l'éducation morale — la métaphysique doit céder la première place à une analyse psychologique avec une base solide de philosophie.

Pour résoudre le problème nous avons à nous acquitter de la tâche suivante:

1. Donner la psychologie du sentiment moral, c'est à dire s'occuper non seulement de l'analyse des éléments qui le composent, mais aussi de leur synthèse ayant quelque chose de dynamique en soi et offrant un surplus d'énergie vis-à-vis de la somme des éléments.

2. De la même manière doit être établie la psychologie du sentiment religieux partagé également en éléments et en même temps considéré comme „unicum".

3. Comparer les résultats des deux analyses pour souligner les traits communs.

4. Trouver les conditions de la meilleure réalisation, la plus parfaite et la plus intensive, de l'éducation morale. L'élément religieux devra être soumis à un examen critique pour trancher la question si cet élément présente quelque valeur morale ou bien s'il tend à diminuer la valeur morale ou bien s'il tend à diminuer la valeur même de l'éducation morale.

5. Donner une esquisse du minimum de coopération possible du côté de la religion, hors de confession, et de la morale — dans le sein de la famille, à l'école et hors de l'école.

Voici les éléments du sentiment moral pris dans sa forme la plus parfaite, dans sa forme absolue:

1. La conscience et le sentiment d'obligation, du devoir.
2. La conscience du bien et du mal.
3. La conscience de la liberté.
4. Le sentiment de reproche et celui de satisfaction morale.
5. La conscience de la responsabilité.
6. La conscience du bien suprême.
7. Les aspirations vers l'idéal.
8. La croyance que l'idéal est une valeur suprême.
9. L'amour du bien.
10. L'espoir qu'il y a un progrès moral.

Tous ces éléments peuvent être classés parmi ceux de l'intellect, du sentiment et de la volonté.

Quant au sentiment moral considéré comme phénomène de notre conscience, ses traits caractéristiques sont: valeur idéale suprême, liberté limitée par l'obligation.

On obéit à l'obligation d'après le degré de sa moralité, mais à un certain degré voilà que la moralité devient toute naturelle et on agit tout librement au lieu d'agir par devoir.

La psychologie du sentiment religieux compte également parmi ses éléments ceux de l'intellect, du sentiment et de la volonté. Ce sont:

1. La conscience de l'Absolu comme postulat de la raison et comme synthèse des phènomènes de notre vie intérieure.
2. Le sentiment de contraste entre le monde idéal infini et parfait et le monde terrestre.
3. La conscience de ce que ces valeurs absolues sont transcendantes.
4. La conscience qu'on est limité par ces valeurs absolues.
5. Le désir que ces valeurs absolues soient éternelles.
6. Le désir d'en faire une synthèse — une suprême harmonie de valeurs — une valeur supréme.
7. La croyance qu'il existe un monde qui ne ressemble pas au nôtre.
8. L'espoir que le progrès existe et que le lendemain sera autre que la journée d'aujourd'hui.
9. L'attente de la grâce — le libre abandon à la synthèse des valeurs concentrées dans l'Absolu.
10. La conscience de la grande puissance de l'Absolu, source de toute création nouvelle.

Le sentiment religieux dépend de l'individu, du degré de la civilisation, de la conception de l'Absolu. C'est tantôt la peur qui y prédomine, tantôt l'espoir, la résignation, le chagrin ou la joie, la piété, l'extase, l'indignation, l'amertume, la paix, le calme, l'agitation. Pour-

tant quel que soit le sentiment il exprime toujours une seule et même chose: il nous parle d'une valeur suprême absolue infiniment puissante qui nous force à nous y soumettre librement et qui nous fait franchir les limites du monde terrestre pour entrer dans le monde idéal.

Si nous nous mettons à comparer la psychologie du sentiment religieux et celle du sentiment moral, nous trouverons une identité presqu'absolue: valeur idéale suprême faisant ressortir l'obligation en même temps que la liberté et nous entraînant au delà du monde qui nous entoure.

La morale à l'élément religieux, c'est à dire la morale renfermant en elle l'absolu a sa raison d'être, prise dans le sens de qualité et de quantité, vis-à-vis de l'éducation morale:

1. L'éducation morale ne peut que gagner si elle fait place dans son système au principe religieux et par conséquent aux valeurs absolues; c'est ce principe là qui va la rendre plus parfaite, plus idéale. On doit passer par l'individuel à l'éternel; c'est le moyen d'ennoblir nos sentiments personnels, de leur donner une empreinte de moralité.

2. Guidés par le principe religieux nous arrivons non seulement à la conception de l'Absolu comme synthèse de valeurs suprêmes, mais nous avons également une image concrète de perfection morale qui peut nour rendre plus facile notre tâche d'éducation morale.

3. Grâce au principe religieux le but de notre vie s'enchaîne à l'harmonie universelle ce qui donne plus d'exactitude, plus de force au système d'éducation morale et le rend plus réfléchi, plus conscient.

4. Le principe religieux comprend une aspiration constante vers des valeurs absolues et c'est pour cela qu'il peut être considéré comme une source constante d'activité (le règne de Dieu doit être conquis), de création nouvelle. L'inspiration religieuse, la grâce, l'amour débordant — voilà la manifestation la plus forte de cette activité, voilà ce qui nous donne la possibilité d'accomplir sans difficulté l'éducation morale d'autrui ainsi que de soi-même. Notre volonté s'affermit; le pouvoir advient au vouloir.

5. Le principe religieux prétend que notre âme doit être pleine d'amour et cet amour nous éclaire et nous réchauffe notre vie individuelle et sociale. L'âme, la vie, le bien-être des hommes nous deviennent sacrés. Toute injustice envers telle ou telle nation, sexe, classe, profession etc. cesse d'exister. C'est l'amour sublime, l'idée de Dieu, de la vérité suprême qui triomphe de toutes ces misères.

6. Le principe religieux nous donne l'espoir d'atteindre des valeurs qui ne sont pas de ce monde et cet espoir nous fait supporter vaillamment les échecs de l'éducation morale.

7. Le caractère intuitif du principe religieux qui fait de la religion

une croyance et non un savoir nous donne quand même la possibilité de concevoir la vérité en nous faisant franchir les limites du monde fini et par celà-même faisant bénéficier l'éducation morale.

8. Réellement ou potentiellement le principe religieux est toujours là; par conséquent une éducation harmonique ne peut s'en passer.

L'éducation morale ayant le principe religieux pour base doit tenir compte des exigences suivantes:

1. Il ne faut pas souligner le contraste des principes religieux et moral; c'est à dire, il ne faut développer ni le sentiment d'humilité et de résignation absolue, ni les manifestations d'une iniative absolue. L'altruisme actif — voilà ce qui convient.

2. La coopération du maître et de l'élève est bien désirable à condition qu'elle soit basée sur le principe de liberté.

3. Des comptes-rendus faits par écrit concernant l'activité de l'enfant et des programmes d'occupations pour le lendemain donneront du système et de l'harmonie à sa vie.

4. Grâce aux fêtes consacrées à la mémoire d'hommes illustres l'enfant apprendra à vivre et tous ses sentiments, ses ideés, ses désirs deviendront plus nobles, plus élevés.

5. Des pédagogues idéalistes servant avant tout de bon exemple aux élèves et les conduisant vers une réalité meilleure que la nôtre leur feront l'entourage le plus favorable à l'éducation morale.

6. L'amour paternel et maternel reposera sur la conception de l'obligation et du droit.

7. Pour contribuer à la conception religieuse de la nature, de la vie et de l'existence humaine, il est préférable de vivre à la campagne.

8. Les enfants ont besoin de solitude, de silence, de tranquilité pour se recueillir et accomplir le travail intérieur nécessaire, mais la société aussi leur est indispensable puisqu'ils doivent recevoir des impressions nouvelles.

C'est l'école nouvelle qui réalise toutes ces conditions et d'autres encore.

## Thèses

1. L'objet de l'éducation morale — la perfection morale — ne peut être conçu qu'avec le caractère absolu. C'est un postulat d'une morale élevée.

2. L'analyse psychologique du phénomène et des éléments des sentiments religieux et moral, pris dans leur forme absolue nous montre leur identité presque complète: valeurs suprêmes et maximes idéales.

3. L'éducation morale gagne en qualité et en quantité si elle est basée sur le principe religieux: a) elle devient plus parfaite et plus idéale, b) plus réfléchie, plus consciente, plus systématique et plus durable. c) Elle possède une image concrète de perfection morale et d) renferme une source constante d'activité, de création nouvelle. e) Elle nous prépare à une toute autre vie que celle d'aujourd'hui, à une vie exempte de toute injustice envers sexe, classe, nation, profession etc. f) Elle nous donne la force de triompher de tous les obstacles, g) nous fait franchir les limites du monde fini, h) contribue à l'éducation harmonique.

4. L'éducation morale au sein de la famille, à l'école et hors de l'école doit être réorganisée et la coopération de la religion et de la morale doit être exempte des difformités confessionnelles qui séparent les opinions religieuses.

(Présenté en français.)

# UNE ERREUR PRÉJUDICIABLE

PAR LE CHANOINE VAN LANGENDONCK

INSPECTEUR DIOSÉSAIN DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN, MALINES, BELGIQUE

---

Membres du Congrès d'éducation morale, nous nous proposons sans doute de tirer au clair les notions théoriques qui président au travail de l'éducateur.

Favoriser la diffusion de notions exactes et fécondes, couper court aux concepts faux et préjudiciables, voilà notre tâche.

Or, il est un concept, qu'en raison de sa fausseté manifeste et de son caractère nettement préjudiciable, je me réjouirais de voir disparaître, sinon du langage tendencieux de la politique, du moins du langage serein de la pédagogie; je veux parler du concept de *l'école neutre* (appelée récemment l'école *impartiale*).

Le concept de l'école *neutre* (impartiale)

1. ne répond à aucune réalité, il est faux;
2. les essais tentés en vue d'y conformer l'enseignement — nous préciserons plus loin en quelle mesure ces essais sont possibles — portent préjudice à l'éducation.

## *Le concept de l'école neutre est faux.*

Je distingue trois facteurs d'éducation morale à l'école:

A. la personnalité du maître,

B. la personnalité collective des élèves,

C. l'enseignement.

Or, il saute aux yeux que:

A. la personnalité de *l'instituteur* ne peut être neutre. Plaçons-nous au point de vue catholique. Le maître pratique ou ne pratique pas la religion catholique: il n'y a pas de milieu. Fréquente-t-il ou ne fréquente-t-il pas le sanctuaire catholique? Si oui, il est catholique, si non, il n'est pas catholique: ses opinions sont *conformes* aux miennes ou *opposées* aux miennes. Je dis *opposées* et le bon sens m'interdit de les appeler jamais *indifférentes* ou *neutres*: les termes *opposé* et *neutre*

s'excluent. Changeons le point de vue. Le croyant protestant se demandera: le maître est-il protestant ou non? S'il est protestant, ses idées seront conformes, et s'il n'est pas protestant, ses idées seront opposées à celles du croyant protestant, jamais elles ne seront neutres. Multipliez les points de vue, la réponse sera toujours: *conforme* ou *opposé*, jamais neutre.

B. Ce que nous disons des maîtres s'applique aux *élèves*. Les élèves seront catholiques ou non, protestants ou non, israélites ou non, ils seront de mon avis ou d'un avis opposé au mien.

Ce n'est pas le moment de nous étendre sur la portée de l'exemple: elle est très grande aux yeux de tous les pédagogues. Nous pouvons donc conclure: ni maîtres, ni élèves ne peuvent être neutres; leur exemple ne peut l'être non plus: il agira ou bien dans un sens conforme aux opinions des individualités dont se compose la population scolaire, ou bien dans un sens opposé, jamais il n'agira dans un sens neutre.

Donc, du double chef exposé, l'école neutre est impossible.

C. Pouvons-nous en dire autant de *l'enseignement*?

Distinguons dans la tâche de l'élève ces deux éléments: (1) le mobile qui porte l'élève à accomplir sa tâche et auquel le maître fait appel, quand il veut obtenir un effort quelconque; (2) l'accomplissement de *la tâche* elle-même, c'est-à-dire l'assimilation des branches d'enseignement.

1) Je me place derechef au point de vue catholique: le *mobile* sera conforme ou opposé à mes croyances catholiques. Et qu'on ne dise pas que le mobile sera *neutre* en ce sens qu'il sera fait des éléments qui se trouvent identiques dans les différents systèmes. Ce mobile fait, par conséquent, des parties conformes, *superposables*, de plusieurs systèmes, suppose par là même des parties *non superposables*. La neutralité ne s'obtiendrait donc qu'au prix d'un sacrifice, le sacrifice de parties non superposables qui lui, sacrifice, n'est plus conforme à mon système Catholique. En d'autres mots, la neutralité implique une mutilation opposée à mes opinions catholiques. Cette mutilation entamera les différents systèmes, portera sur des points différents d'après la différence des systèmes et contrariera toutes les opinions. Le mobile ne peut donc être neutre.

(2) L'étude des branches envisagées en elles-mêmes peut-elle être neutre (*la tâche*)? Une nouvelle distinction s'impose entre *a.* les branches envisagées comme *ensemble*; *b.* les branches prises *isolément*.

*a. L'ensemble* d'un programme ne peut être neutre. Qu'il exclue l'enseignement religieux catholique, du coup il est opposé à mes vues. On arrive évidemment à la même conclusion quand on se place à des points de vue différents du mien.

*b.* les branches prises *isolément*. Distinguons: aa) les branches qui ont en majeure partie pour objet d'apprécier (p. e. l'histoire) ou de régler (p.e. la morale) la conduite humaine, et bb) les branches ayant pour objet l'étude de la nature (p.e. la physique) ou des entités abstraites, métaphysiques (p.e. les mathématiques); ou, si l'on veut, distinguons dans chaque branche l'élément *moral* (aa) et l'élément *physique* (bb).

aa. L'élément *moral* ne peut être neutre. Catholique, je porte un jugement conforme à mon système catholique, et ce système diffère de tous ceux — le mot le dit! — qui ne sont pas catholiques. De même que la conduite humaine ne peut être neutre, le jugement à porter sur cette conduite ne peut l'être.

bb. L'élément *physique* même ne peut être neutre. Supposons deux professeurs expliquant d'une façon identique un même phénomène naturel; le ton du vrai croyant, de celui qui voit dans la création l'œuvre d'un Etre infiniment bon, infiniment beau et sage, sera différent de celui du savant qui ne voit dans la nature que le jeu brutal de forces aveugles et inconnues.... Il ne faut pas avoir une bien longue expérience de l'enseignement pour savoir quelle admiration ou quelle froideur le langage humain peut déposer dans un même vocable.

Supposons même que l'étude des entités non sujettes aux lois morales puisse être neutre — nous sommes loin de l'admettre — nous n'en pensons pas moins avoir démontré que l'école ne peut être neutre: A. parce que le maître, B. parce que les élèves, C. parce que l'enseignement: (1) le mobile, (2) l'ensemble des branches d'un programme, l'élément moral des branches ne peuvent l'être.

*La théorie de l'école neutre porte préjudice à l'éducation.*

Les mots *neutralité scolaire* exprimant une impossibilité, il ne peut évidemment être question ici que des *efforts* tentés en vue de la réaliser. La seule tentative pourtant a causé et ne cesse de causer un réel dommage à l'éducation.

Nous avons déjà montré que le mobile fait des parties superposables de plusieurs systèmes implique une vraie mutilation de tous les systèmes: le dommage, on le voit, saute aux yeux. 1)

Comme catholique je regarde l'amour de Dieu comme un facteur d'éducation d'une puissance incomparable, je vois en lui le grand, l'unique mobile des volontés. Supposé qu'il me soit interdit d'y faire appel; qui ne voit que du coup on m'inflige une suppression hautement dommageable? Que si l'on m'objecte que je m'abuse sur la valeur éducative de l'amour de Dieu, me taxera-t-on d'erreur quand je ferai remarquer que ce mobile possède pour les *élèves* qui — à tort ou à raison —

1) Nous ne parlons pas de dommage résultant de la suppression de certain cours, p. e. des cours de religion.

croient en Dieu, une efficacité merveilleuse? Dût-on même me refuser cette concession, on ne pourra pas ne pas m'accorder que pour le *maître* croyant en Dieu, épris de l'amour de Dieu, lui interdire le recours au motif de l'amour de Dieu, c'est lui enlever ce qu'il regarde — à tort ou à raison, peu importe — comme le grand argument, c'est entraver sa liberté, c'est comprimer son élan, enchaîner son enthousiasme, glacer son cœur et paralyser sa voix.

A quelque point de vue qu'on se place, le professeur tenu au respect des opinions divergentes d'un auditoire mêlé et disparate, sera très gêné, il se sentira trop lié pour être abandonné et confiant, il sera banal, superficiel, son enseignement deviendra impersonnel et son influence nulle.

„Eh! mon Dieu!" s'écrie M. Faguet, „on parle de l'école neutre. Elle ne l'est pas, et Dieu merci, car, comme disait très bien Jules Simon, l'école neutre, c'est l'école nulle!"

L'école nulle! Nous avons horreur de l'école nulle. Désirant de promouvoir l'éducation morale, nous réunissant en Congrès pour étudier les facteurs d'éducation morale, nous ne prétendons répudier aucun appoint, d'où qu'il vienne, et surtout nous n'entendons pas renoncer à l'influence décisive de l'école.

Arrière donc l'école neutre, l'école nulle!

Aussi bien, m'adressant aux membres du Congrès, j'ai pleine assurancequ' ils ratifieront les idées émises dans ce rapport et qu'ils mettront au service de la grande cause de la civilisation l'ascendant de leur autorité, en proclamant pernicieuse une doctrine que sa large diffusion n'empêche pas d'être radicalement fausse et de constituer un cinglant et humiliant affront pour la raison humaine. 1)

(Présenté en français.)

1) Note du Comité exécutif néerlandais: Le congrès ne prendra aucune résolution concernant les principes ou les idées exposés, et ne pourra donc pas répondre à l'appel de l'auteur.

# THE MORAL EDUCATION OF ROMAN CATHOLIC CHILDREN

BY CONSTANCE FOX

SELLY PARK TRAINING COLLEGE, BIRMINGHAM

Moral Education may be profitably likened to the process by which a child is taught to walk. A desirable goal, say his mother's arms, is set before him. The path chosen is neither too long nor too difficult. Falls for the most part prevented at first that confidence may grow, that hurts sustained in spite of precautions may not be too serious. For such hurts remedies are provided.

So with moral Education. Goodness is shown to the child invested with an alluring compelling loveliness. It is shown to be the mainspring of action in personalities loved already on other grounds. The difficulties of the path toward this ideal goodness are shown to be within the powers of the wayfarer. Habits useful to moral welfare are induced, not only are the coordinations giving an upright and steadily advancing body needed, but such as will give uprightness and continuous development of soul. When the feet are planted steadfastly on the path towards the ideals, when these shine fairer, or at least with a steadier light than any vistas by the way, moral education has been successfully begun. This is the plan all the world over. The pedagogy of all time vouches for it.

„We needs must love the highest when we see it," when we recognise it as the highest. In that divinely appointed necessity lies the possibility of advance. But our vision is often dim, the recognition is delayed. The success of Catholic teaching is humanly speaking due to the perfect adaption of all available means to helping this recognition to ensuring that the recognised truth shall never be long lost sight of, to strengthening her children's efforts to reach it.

Pedagogy dwells on the enormous plasticity of the young nervous system and claims for the very earliest ministrations to the child an effect on his sensibilities. High authorities maintain that the strongest influence to which a child is subjected is that of his nurse, and is exerted during the first three years of his life. Now, while parental love and

the appealing helplessness of infancy secure the necessary care in the majority of cases — books like Miss Mason's „Home Education" shows how enligthened often is the affection bestowed, — still, children of brutalised parents often suffer terribly, and there is reason to fear, reach a much lower standard of development generally than would have been possible with more affectionate and reverent ministrations. The Catholic Church begins her work for the chil lren by bringing home in a most striking manner even to untaught and unthinking parents their responsibilities. She demands that the child shall be, in the Sacrament of Baptism, first submitted to her ministrations. She returns the child to the parent with an endowment of a promise of dignity, demanding the most reverent care and watchfulness, and going far to secure for his body from the most unthinking the reverence befitting a temple of the Holy Ghost.

In his „Moral Training through School Discipline," Professor Welson urges the necessity of helping Moral Teaching by religion.

„The solemn and reverent exposition of the doctrines of religion, infusing the demand of the moral law with the sense of loving Fatherhood and the assurance of divine help in striving to do well, and with the idea of human solidarity involved in the very idea of a church, is the most direct and powerful means for enligthening the conscience and identifying the will with holiness. Without this, education must of necessity be maimed."

Such a „sense of loving fatherhood and assurance of Divine Help" comes early in all Christian homes. But how very early it comes to a Catholic child, and how almost visibly and tangibly it is felt. Before he can speak the little child is brought to the lovely image of the Virgin Mother and her Divine Infant, is invited to leave there his little offering of flowers. To his earliest questioning imperfect answers are given, imperfect, yet perfectly answering his needs. For they are given in a spirit of loving reverence and with a sense of the speakers unfitness for his task, which builds, deep down in the child's soul, an answering reverence. And there is given also a promise of much more to come. The heroes and heroines of his fairy story belong to a world remote from the child, which the most imaginative hardly ever really hopes to enter. But the story begun before the image of the Divine Mother and Child is to go on, chapters will be illuminated before the crib in the Church at Christmas, at the foot of the Crucifix in Holy Week. The story is never long absent from the lips and hearts of a Catholic houshold. It is commemorated nightly in the Rosary: it is followed with the seasons of the year. The snows of winter bring to mind the patience of the Holy Family in poverty and suffering, the blossoms of May, the beauty of Mary's virtues — Mary's virtues which faintly

shadow forth the infinite virtues of Her Son. It is only in adult life that Catholics realise how steadily the Church has held before their eyes a vision of Moral beauty. No moral educator can conceive a more perfect system for so doing than that placed by the Church in the heart of those to whom she deputes her task of caring for the young, perfect in its adaptation of means to end. The end is ever kept steadily in view, the means include all that have ever moved man, those best calculated to move him at each stage of his development being prescribed for each stage. The early reaching is rightly attached to visible symbols, visibly venerated by those the child loves and venerates. By the goodness of these from whom he first learns to venerate religious symbols is measured the goodness of those they symbolize. How good and loving must be the God who made his good and loving earthly Father! The early teaching builds on the solidarity given by membership of a family and a religious sect, pushes these into the idea of mystical kinship, rising to the idea of membership in the fusing Communion of Saints. Doubtless at first there is little distinction in the child's thoughts between the lovely Virgin Mother and Son and their lovely image. But this distinction makes itself gradually painlessly. The Mother and Child are pictured a thousandfold fairer than their image. But the image of their virtues grows not fairer, only clearer, as the children's environments provide instances of the results of the presence and absence of virtues. The Home of Nazareth is very real, its virtues are an ever present ideal. The child with a loving mother learns to regard her gentleness and love as a pale shadow of the love which the Divine Mother and Son bear to all. The orphan or the child who would be happier orphaned learns that he has a special claim on the Holy Family. There are no orphans in the Catholic Church. The Catholic Child's world is filled with beings of radiant moral loveliness, loving him and spiritually akin to him and longing to share with him their graces and bring him at last to their heavenly company. For not alone in the Blessed Mother and her Son are virtues seen. Every day brings the churches reminder of her heroes and heroines. One gracious invisible presence is marked out by two characteristics only, love for God and for the child, to the value of whose soul his ministrations testify. The child is taught to remember his watchfulness and to sing to his Angel Guardian:

„How loving must thou be,
To leave Thine home in Heaven to guide
A little child like me."

Upon his name-saints also the child feels a special claim. Other saints draw to him by the circumstance that their outstanding

virtue is the one he best appreciates, that is best fire calculated to fire his moral enthusiasm. Others, again, because their lives in some way furnish parallels with their own. For the Church has raised to her altars for the help of her children saints of all ages, of all conditions, men and women, old and young, rich and poor, king and peasant. And these are shown to the child, not as unconscious reminders of life's possible sublimity, unconscious of the helpfulness of their footsteps on life's sands, but as eagerly holding out to him their helpful hands, as rejoicing before God in Heaven for every victory won. „Without vision the people perisheth". Everyone of the child's powers is used to give fulness, clearness, and vividness to the vision of moral beauty which the Church sets before him in the life of her Divine Founder and the lives of those who have most closely followed in his Footsteps. Her beautiful churches, her majestic ritual, her music, the associations she has wrought into the pageant of nature — by some of these avenues all are reached.

Catholic hymns would repay consideration in this connection. Their passion of devotion has been sometimes called extravagance but these are moments in the life of the soul of which they are the fitting expression. And they play their part even when the pitch is lower. The present writer was surprised once in a little village in Ireland to find the hymns taught in the school replacing the poplar song of the moment as an accompaniment to the children's. The children marched down the village play street one evening singing the chorus of the well known hymn to the Virgin Mother.

„I think of Thee and what Thou art,
Thy majesty, Thy state,
And I keep singing in my heart.
Immaculate, immaculate."

There was not any irreverence though it was startling to a stranger. And there are parents and teachers who would not welcome the state of things bringing now and again such snatches of heart music to the children's hour of play.

Thus does the Catholic Church strive, thus do all moral educators strive to ensure, to hasten their children's appreciation of moral beauty. The Catholic Church enshrines her heroes and heroines on her altars as the poetic genius of the race enshrines them in literature. The shrines are many and beautiful. Often they are reached when pilgrimage has been consciously undertaken. The thoughtful teacher finds himself before one, for instance, when he and his pupils follow King Arthur on his last journey, and watch Sir Bedivere's long struggle and final victory. But there are most shrines for the Catholic child — so

closely has the church woven into his whole environment the stories of saintly heroism. One of the predications of St. Ignatius pictures two camps, in one of which sin and horror reign, while in the other Jesus Christ is Captain. The Church is ever showing these camps, ever calling on her children to enlist under the standard of Jesus Christ. And in the time of temptation the thought of severance from that noble company, from the Communion of Saints is very potent. Such severance is severance from God, whose perfections are dimly seen in the broken lights of the virtues of His saints. Loving these the child learns to love the God he cannot see, in the measure possible to poor human vision, to the poor human heart, he learns to see and love the highest.

Not less worthy of attention are the methods by which the Church continues to help her children after the goal is seen and the first steps taken; providing for each stage of the journey; providing against wanderings, by the way, providing healing for hurts sustained in such wanderings.

In the eigth year there are new necessities. Stanley Hall who describes the character of the child lovers of Catholic Christendom as entirely unique writes of this period:

„The years from eight to twelve constitute a unique period of human life. The Child developes a life of its own, outside the home circle, and its natural interests are never so independent of adult influence.

The church supplements this weakened parental influence by providing for the child at this stage an adviser in whom she urges him to place complete trust, whose worthiness of such trust she guarantees, a confessor to whom he can unburden himself freely and who will help him to hear the voice of God in his soul. To fit him further for hearing it and obeying it he is admitted to the Holy Table, to communion with Him who is all the strength of all the Saints. Whenever possible a retreat prepares the child for this great act. Stanley Hall writes:

„As a special preparation for holy communion comes the Retreat, by which children are withdrawn into the sanctuary of the soul; and which seeks for a season to bring them face to face with God and self, to impress them with a sense that something serious and momentous is transpiring within."

The dawn of adolescence with all its golden and gloomy possibilities, when the higher and more completely human traits seem to be born and are heroes and saints of the child's ancestry, seem to contend in his soul for mastery against those who trod the lower path, brings him another reminder of his high destiny. He is invited to enrol himself publicly under the standard to which the Church has so long been pointing; by receiving the Sacrament of Confirmation publicly to profess himself a soldier of Jesus Christ. And during the last year of his life at

school he is enrolled in some confraternity, whose rules tend to make stable the practices learnt at school, whose meetings tend to keep alive that feeling of solidarity so helpful to morality. These meetings also help to continued intercourse with those of his own faith, thus postponing the disturbance of conflicting standards so dangerous to the immature mind. And as long as obedience is given to the express demand of the Church for weekly attendance at her services, there is little danger that her teaching will be lost sight of; the adornments and ritual of the Church, no less than the admonitions of the priest, cannot fail to revive it. Nor are other reminders wanting. Every year there is a series of special services to that end. These, like the first retreat, prepare for reconciliation with God by Confession and Holy Communion. During these retreats the most moving sermons are preached, those hymns are sung which are most certain to be associated with the beginnings of piety, of moral enthusiasm. And, after every emotional prompting to a better life has been made use of, the Congregation are brought publicly to renew pledges made for them in Baptism, or to bind themselves to Confraternity with definite rules for gratuitous efforts for others or abnegation fofr self.

The close correspondence of the procedure described with thə advice on „Habit Forming" tendered by the late Professor James, may be interesting to those not familiar with his „Tasks to Teachers".

„Begin as early as possible, while the nervous system is plastic."

Use every emotional prompting in the direction of the habit you wish to acquire. Launch yourself towards the acquisition of a new habit with as strong an initiative as possible. Accumulate all the possible circumstances that shall re-inforce the right motives; put yourself assiduously in conditions that encourage the new way; make engagements incompatible with the old; take a public pledge if the case allows; in short envelope your resolution with every aid you know. This will give your new beginning such a momentum that the temptation to break down will not occur as soon as it otherwise might; and every day during which a breakdown is postponed adds to the chance of its not occurring at all.

„Keep the faculty of effort alive in you by a little gratuitous exercise every day."

The professor illustrates his recommendation by the story of an advertisement he once read in a Austrian Newspaper:

„A certain Rudolph somebody promised fifty gulden to anyone, who, after date, should find him in the wine-shop of Ambrosius So and So. This I do, the advertisement continues, in consequence of a promise which I have made to my wife. With such a wife and such a know-

ledge of the way in which to start new habits, it would be safe to stake one's money on Rudolph's ultimate success".

There are few who would not share Professor James' hope for Rudolph. But the trouble is that there are few such wives, few people with such intuitive knowledge of the psychology of habit, and fewer still with the determined will necessary for self-culture on the lines indicated above. For the Catholic child, however such discipline is provided in a form that becomes part of his life. In the strengthening of the impulse towards goodness by every conceivable motive, in the constant reminder, in the pledges so often invited and the initiative so happily induced in these, and in the solemnity with which they are invested, the Church puts into practice every exhortation ever formulated by ethical teaching. The result may well be described as the establishment of „a living centre around which, in a more or less spontaneous way, the elements of the moral life accumulate, as an organism around a central germ".

It is sometimes objected against Catholic teaching that sins are lightly committed by Catholics because readily forgiven, that the certainty of being able to obtain absolution for sin lessens the horror with which it is regarded. Nothing could be further from the truth. Readily forgiven! Every instructed Catholic child of eleven knows that the priest's absolution is absolutely powerless without such sorrow for sin as is involved in a firm resolution never to repeat it, never even to expose oneself to the danger of repeating it, for love or fear of anything whatsoever. Every child knows that doubt of the firmness of this purpose of amendment obliges the priest to refuse absolution; knows also, that, even with such sorrow, penance, temporal punishment directly proportioned to the imperfection of the motive inspiring contrition is required to do away with the evil effects of the sin in the soul. Psychology calls these evil effects bad habits. The doctrine of habit is a very terrible one. Professor James writes:

„Could but the young realise how soon they will become mere walking bundles of habits, they would give more heed to their conduct while in the plastic stage. We are spinning our fates. Every smallest stroke of vice and virtue leaves its never so little sear. The drunken Rip Van Winkle in Jefferson's play excuses every fresh dereliction by saying, „I won 't count this time." Well, he may not count it, and a kind Heaven may not count it. But it is being counted none the less. Down among his nerve cells and fibres the molecules are counting it, storing it up against him, to be used when the next temptation comes. Nothing we ever do is, in strict literalness, wiped out."

The warning of the Catholic Church against contemning little things, against venial sin, is less terrible. It is infused with the opti-

mism demanded by the conscious development. Complete healing is promised to those who do penance for sin truly repented of; such reunion with God is possible as even admits to a share in the merits and satisfactions of the sinless Founder of the Church, in the satisfactions of the Saints. But the Church teaches that the ever growing clearness of vision, which the practice of virtue gives, shows this enriching union all but impossible even to Saints. And she tells of the longs years of penance which witnessed to the contrition of Magdalene and Peter. When the Catholics sin it is not because they think their sins will be readily forgiven.

Catholic moral education is based on an incomparable knowledge of the human heart. The Fathers of the Church possessed themselves of all the stored up treasures to be found in the philosophies of the ancient world. These early answerings to man's questionings they read and re-read and organised and amplified in the light of the outpourings of troubled souls laid bare to them in the Confessional. Upon this basis is built a system that gives room and hope to the Saint and the philosopher, the common man and the wreckage of humanity. Even though limited in its beneficence by its administration by poor human instruments, this goes higher and lower than any creed ever found by man. France has tried in vain to provide a substitute for it. And for thirty years she has chafed at the inadequacy of her provision. But twice thirty centuries is probably a low estimate of the ages during which man has toiled and laboured for the forms she has displaced. These have grown with man's spiritual growth and are part of it. Equivalents are not to be found and imposed, as a new plan of studies in our school. As the result of moral education French educators and all educators demand three things — a conviction of the unity of being, the community of ends and universal optimism. A psychology of action is to be elaborated to reach these through„ a continuous flood of tendencies, emotions, facts." Such a psychology the Catholic Church elaborated long ago. Borne along on such a flood, her children are helped to pass by many desert lands and dangerous places. To all interested in moral education the study of her methods must be helpful. And to many whose thought about them goes deepest it will become easy to admit her claim that their inspiration is divine.

(Présenté en anglais.)

# DIE FRAGE DER MORALISCHEN ERZIEHUNG VOM STANDPUNKTE DES „NIEDERLANDISCHEN PROTESTANTENVEREINS"

VON Dr. F. H. DE GRAAF

PREDIGER IN VEENHUIZEN, HOLLAND

I. Die moralische Erziehung im Gedankenkreise der freisinnigen Religion.

1) Notwendigkeit und Bedeutung der M. E.

Es ist eine allen ernsthaften Menschen gemeinsame Ueberzeugung, dass der heutige sittliche Zustand verbessert werden kann durch die intensivere Sittlichkeit eines jeden Menschen. Auch die, welche besonders soziale Besserung anstreben, leugnen nicht, dass eine sittliche Existenz dem kräftigen Fortschritt von sozialen Beständen und Produkten zu Gute kommt. Ein klares sittliches Bewusstsein verurteilt stärker das materielle Elend. Eine Entfaltung aller sittlichen Gaben macht die Aufgabe z.B. des Vorstehers eines Gewerbevereins bedeutend leichter. Kurz, für alle Menschen ist ein *Zuwenig des sittlichen Gebildetseins*, der sittlichen Bildung, ein wesentlicher Schaden, für das Individuum sowie für die Gesellschaft.

Spencer nennt als Zweck der M. E. „preparing for the duties of life." Dieser Zweck ist als erfüllt zu betrachten, wenn jemand gebildet ist für die *Pflichten* des Lebens, wenn er *moralische Bildung* besitzt.

Die vollkommene sittliche Bildung setzt eine Menschengemeinschaft voraus, welche durch die Liebe den sittlichen Adel dauernd in sich trägt. Dieses alte Ideal des christlichen Humanismus, aus welchem wir Freisinnige hervorgegangen sind, beseelte Männer wie Comenius (das Paradies der Kirche), den grossen Gegner Calvins Castellio (qui désire voir la religion s'exercer bien plus par la charité que par les discussions. Vie, par Buisson, p. 308), und war Pestalozzi nicht fremd (z. B. Ansichten und Erfahrungen 1, 4, 5, 6 und Weihnachtsrede 1810, 18).

2) Zusammenwirken mit andern, die sich nicht zu unserm Glauben bekennen.

Wir können sittliche Bildung nicht trennen vom Glauben an die

Liebe, die das Band ist der Menschheit, die Bürgschaft für unser hoffnungsvolles Wirken.

Dieses schliesst aber keineswegs Mitwirkung mit Andern aus. Wir werden das zu zeigen versuchen.

Ein Teil der moralischen Bildung ist Wissen, richtiges Vorstellen; richtige Wahrnehmung von Unterschieden, Vergleichung, Schätzung u. s. w. Diesem Wissen gehört Vieles an, das aller Moral gemeinsam ist, geradezu allgemein gültig heissen darf. Erinnert sei an die Einleitung zu Försters „Lebenswandel", wo genannt sind als Bedingungen jedes Zusammenlebens die Selbstbeherrschung, die Gerechtigkeit und die Liebe, der Opferwille und die Bescheidenheit, die Wahrheitsliebe, alle in Wechselwirkung.

Diesen Teil der moralischen Bildung können wir mit allen ernsten Menschen zu fördern versuchen.

Auch gehört zu moralischer Bildung das introspectiv Nacherlebenkönnen der sittlichen Prozesse; die Fähigkeit vielerlei Prozesse zu durchleben und sich deren zu erinnern, in welchen sittliche Grössen tätig sind. Man würde dies Reichtum des Gemüts nennen können. An allem was das Gemüt bereichert, auch z. B. die Kunst, werden wir zusammen arbeiten können. Weiter setzt das Nacherlebenkönnen eignes Leben voraus. Hier ist ein Interesse notwendig für das Moralische, eine Hierarchie der Werte und Begierden, in welcher das Gewissen die Leitung hat, eine Hierarchie des affektiven Lebens, bei welcher das sittliche *Sein* obenan steht.

Alle, welche ein solches Interesse haben, sollten sich zu gemeinsamer Aufgabe vereinen lassen.

Was unterscheidet uns dann? Die moralische Bildung ist mehr eine Aufgabe als eine Tatsache. Moralischer Kampf ist unzertrennlich von dem heutigen Besitze sittlicher Bildung; wo das Interesse für das Moralische erschlafft, da brauchen wir, wenn 's Ernst wird, mehr als Sittlichkeit, da brauchen wir den Glauben.

Wo die Wellen hoch gehen im sittlichen Kampfe, da hilft uns das Bewusstsein, dass wir nicht allein sind, aber der höchste Wille mit uns ist. Wo das Gute uns Leiden auferlegt, da schöpfen wir eine einzigartige Freude, einen unvergleichlichen Frieden aus dem einzigen Gedanken: Gott.

Ohne Zweifel aber gibt es auch auf diesen Höhen viele Berührungspunkte mit Anhängern idealistischer Systeme. Unserseits verstehen wir es manchmal nicht, warum man sich von philosophischer Seite uns gegenüber oft so kühl verhält.

3) Moralische Erziehung für Alle.

„On the average of cases, the defects of children mirror the defects of their parents" (Spencer). Diese Worte entsprechen unserer Vor-

stellung von einem Bedürfnis des gemeinsamen sittlichen Gebildetseins. Wir haben zuerst uns selber zu erziehen, und sollen uns nicht über die Andren stellen. Sittliche Erzieher sollen eingedenk sein, dass „aller Tugendglanz verblasst vor den Strahlen der göttlichen Heiligkeit" (Allihn, Allg. Ethik S 240, in einer schönen Abhandlung über Religion und Moral).

Weiter schliesst unser Glaube in der göttlichen Liebe es aus, für Uebernormale, Normale und Unternormale verschiedene Mittelpunkte der sittlichen Bildung anzunehmen. Ich würde diese heikle Frage nicht berühren, wenn nicht die Vorliebe für Trennung beim Unterricht nach dem Massstabe der Normalität zu einer Schwächung des Bewusstseins führte, dass trotzdem im Erzogensein die Einheit liege. Prof. Jelgersma (Waandenkbeelden S. 55) berichtet von einem Mediziner, Vater eines schwachsinnigen Kindes, der „sich selbst betrog" über die Fortschritte des Kindes, aber eben dadurch eine „Kraft zum Guten" entwickelte. Dieser „Betrug", dieser Idealismus darf nicht fehlen, wo soviele gesellschaftliche und intellektuelle Idole angebetet werden.

Arme Imbezille! Mitleid oder Geringschätzung, oft ist das ihr Los bei den Idealen sozialer Nützlichkeit! Keiner kann sie brauchen. Liebe und Hoffnung, sogar Ehrfurcht entspringen aus der Elternliebe, und nicht weniger aus der Gottesliebe. Wir bekennen, dass auch für die Krüppel im geselschaftlichen Sinne das Wort gilt: „Individuum est ineffabile". Ich besitze einen Brief eines solchen 62-jährigen Krüppels, mit den durch seine Lebensweise gestützten Worten: „ich habe all die Jahre ausser Gott gelebt; nie bin ich so glücklich gewesen wie heute."

Die Einheit des Zweckes in der Erziehung bedeutet für alle Menschen einen eigenen Wert der Persönlichkeitwert, welcher nicht bloss eine Funktion ihrer gesellschaftlichen Brauchbarkeit ist.

Auch ist das „Normale" wohl öfter das berechnete Mittlere.

Ich führe die tiefen Worte Hello's an (l'Homme): L'imbécile est à une extrémité du monde, l'homme de génie est à l'autre, l'homme médiocre est mitoyen, Je ne dis pas qu'il est le centre du monde intellectuel, cela serait tout autre chose; il en occupe le milieu."

Das Normale ist eben kein statistischer, sondern ein teleogischer Begriff (Stenn). Wir suchen das „Telos" in Gottes Absicht mit einer jeden Persönlichkeit.

4) Psychologisches, Statistisches, Evolutionismus.

Wir, Freisinnig-religiöse, wir anerkennen ganz die Rechte der Psychologie (eventuell Psychiatrie) und der Statistik.

*Unsere* Aufgabe aber kann es werden, eine unerlaubte Vermischung zu verhüten von Psychologie usw. mit sittlicher Beurteilung.

Man kann sie Auswüchse nennen, sie sind dennoch zahlreich, wo die

sittliche Beurteilung und die entsprechende religiöse Hoffnung zu leiden haben von der verfrühten Erklärungssucht. Will man z. B. eine Handlung voraussagen aus dem Bestande der Vorstellungen der begleitenden Lust-und Unlustgefühle, der angehörigen Motive, da würde die Kraft der sittlichen Werte, eben in Verbindung mit dem religiösen Glauben, zu gering bemessen werden.

Wenn man bei der Erziehung sich ausschliesslich auf psychologische Basis stellen will, ohne die Kraft der sittlichen Ideale als ausschlaggebend zu betrachten, da entsteht die Gefahr, dass die Zukunft uns kein Recht geben wird.

Auch die statische Erfahrung kann uns den Weg zu einer bessern Zukunft abschneiden, und unsere unentbehrliche religiöse Hoffnung erlähmen. Man vergegenwärtige sich z. B. die Gefühle eines entlassenen Sträflings. Er weiss dass ziemlich viele Menschen um seine Vergangenheit wissen; er fühlt dass man seine „Antezedenzien" mit der Leuchte der statistischen Erfahrung besonders grell beleuchtet; er empfindet die Unmöglichkeit, nach seinem heutigen sittlichen Sein beurteilt zu werden. Die Erbitterung über das verdammte Strafregister ist wenigstens begreiflich.

Soll man es für unmöglich halten, dass entsprechende Gefühle uns bei den Kindern bedrohen, wenn an ihnen psychologisiert und statistiziert wird?

Wenn man „das Kind", „den Idioten" erzieht, so gebe Gott uns Liebe im Herzen, Liebe zu dem Singulären, zu dem aus der statistischer Erfahrung Entschwundenen.

So wäre es möglich, dass auch andre als ich unter den Freisinnigen nicht ohne ein verstohlenes Kopfschüttlen die Trennung ansehen beim Unterrichte, nach intellectuellem Massstabe. Man sehe sich mal die Folgen an der schon bestehenden physischen (resp. intellektuellen) Berufsprüfung in mancher jungen Existenz.

Wenn wir Systeme wie das „Mannheimer System" durchführen wollen — bloss ein Anfang! — da möge besonders alle Kraft in Tätigkeit gesetzt werden für die sittlich-religiöse Erziehung, damit die göttliche Liebe uns bewahre vor Hartherzigkeit.

Neben der nicht ungefährlichen Trennung wäre vielleicht eine Erweiterung der Schule zu versuchen, besonders für das Land, für die Dörfer. Man würde die Trennung nach dem Intellekt auf das Notwendigste beschränken können, und sie halbe Schultage lang durchführen, während am Nachmittag die Schüler vereint oder unterschieden werden könnten nach anderen Massstäben, z. B. zukünftigen Berufen, Interessen u. s. w.

Schliesslich noch einige Worte über die Erwartung, dass die Kinder die immanente Gerechtigkeit des Lebens entdecken und lehren werden

durch blosse Lebenserfahrung, durch „versuchen, irren, erfahren, von Neuem anfangen, lernen, und endlich weise sein."

Erwartet man nicht zuviel vom Intellekt? Es gibt doch viele Leute, die von ihrer Vergangenheit nichts lernen, deren starke Primärfunktion sie im Augenblicke leben lässt. Ist nicht mehr zu erwarten vom Gemütsreichtum, vom dem Zustandebringen der hohen religiös-sittlichen Ueberzeugung, welche sehr direct an das Gewissen appelliert, und der primären Nivellierung der Werte entgegenarbeiten kann?

Gehorsam und Disziplin lassen sich auf diesem Wege auch wohl besser erreichen.

Aus allem Obenstehenden folgt, dass wir zwar besonders Kinder erziehen, aber dennoch für jedes Alter von jedem Menschen gute Erwartung haben, sobald er sich etwas von seinem geistigen Ursprung erinnert (Lucas 15 : 11—32).

II. Der Niederländische Protestantenverein (gegründet 1870).

a) Kinder.

Für die sittliche Erziehung arbeiten unsere Sonntagschulen und unser Religionsunterricht, auch vereinzelt Vereine von jungen Männern und Mädchen. Für den religiösen Standpunkt sei auf obige Auseinandersetzungen hingewiesen.

Unsere absichtliche Aufgabe ist es, sittliches Bewusstsein und sittliche Einsicht zu klären, den Zusammenhang zu zeigen zwischen Gesinnungen, Handlungen und Folgen, zu sittlicher Anstrengung zu ermuntern, im sittlichen Kampfe den Gottesgedanken zu vergegenwärtigen.

Grossen Wert legen wir auf das Erzählen, einen gewissen Anschauungsunterricht in der Sittlichkeit, besonders zweckmässig in der Sonntagschule (Kinder von 7—14 Jahren).

Für die Sonntagschule, je doch mehr für den Religionsunterricht, kommen die biblischen Geschichten in Betracht. Die Vergleichung der in diesen Geschichten vorausgesetzten Moral mit unsrer eignen jetzigen sittlichen Beurteilung ist unter uns Freisinnigen eine freie: wir streben sie wenigstens an.

Wir sind keine absoluten Gegner eines besonderen Moralunterrichts. Mir wenigstens ist es mit einer anfänglichen Erklärung sittlicher Begriffe sogar in der Sonntagschule nicht übel ergangen.

Einige unserer Katecheten besprechen mit der reiferen männliche Jugend die Hauptsachen der sexuellen Moral. Ein löbliches Unternehmen, aber nicht immer angenehm; Eltern und Pädagogen sind nicht Alle damit einverstanden.

Für die kriminelle und verwahrloste Jugend arbeitet unser geistesverwandter Verein „Tot steun" (Zum Schutz) mit einem System von Durchgangshäusern 1) und Familienpflege.

1) Voir le rapport du Ds J. C. Knuttel.

Ferienkolonien für die Jugend, die die Sonntagschulen besucht, Spaziergänge mit Schülern zeigen, dass wir die Bedeutung der körperlichen und der Naturerziehung nicht geringschätzen.

b) Erwachsene.

Neben Schärfung des Intellekts und Verstärkung des Willens liegt unsere Hauptaufgabe in der Bereicherung des Gemüts, zusammen mit einer Läuterung des Gefühls. Gemütsleere, mit ihrem Korollar, Langeweile, ist ein schweres Uebel der Erwachsenen in sittlicher Hinsicht. Gute Bibliotheken, neben Vorträgen, Volkshäusern, Toynbeebestrebungen sind hier zu nennen. Erwähnt sei auch der Gottesdienst.

Die häusliche Erziehung, also die Bedeutung der Familie von Erwachsenen, geht uns über die Schule und die Religionsstunden. Meines Erachtens könnte der Protestantenverein mehr als bis heute, vielleicht in Verbindung mit dem Verein „Volksonderwijs" Zusammenkünfte mit den Eltern veranstalten.

c) Kriminelle, u. s. w.

Auch hier ist *Gemütsleere* ein stetiges Uebel. Es ist das Uebel der armen Klassen, der ausgiebigen Lieferanten unserer Gefängnisse. Die Oede des Lebens (Sombart) ist auch ein guter Boden für den Egoismus, den „criminal root" (Spencer). Der Protestantenbond tat bisher nicht viel auf diesem Gebiete.

Mir seien einige Bemerkungen gestattet.

*Moralunterricht* kommt mir dringend notwendig vor, besonders über die sittliche Bedeutung von Wirtschaft, Gesellschaft und Gesetzgebung. Solcher während der Haft, erteilt von speciell gebildeten Religionslehrern.

Daneben gute *Bibliotheken*, im absichtlichen Dienste der Erziehung, und für die Bibliotheken das gebotene Interesse der Verwaltung.

So viel wie möglich *Individualbehandlung ;* man braucht doch nicht mehr zu beweisen, dass die immer üblen Folgen des Strafens besonders bedenklich werden durch die Massen und Modellbehandlung. Eben deshalb auch nur bei hoher Ausnahme *Disziplinarstrafen;* sie sind im allgemeinen immer verderblich in ihrer Individualwirkung und oft einfach grausam.

Auch sollte es nicht mehr eine Ehre sein, wenn das Gefängniswesen frei heisst von Sentimentalität und „übertriebene" Humanität.

d) Soziales.

Ich würde einer kräftigen Bewegung in unseren Kreisen Unrecht tun, wenn ich nicht erwähnte, dass man von der sittlichen Bedeutung der socialen Reform und des Sozialismus bei uns überzeugt ist.

Für mich selber glaube ich, dass wir in dieser Hinsicht noch sehr viel aus Pestalozzis Schriften lernen können: Pestalozzi wusste die intellektuellen, moralischen und sozialen Bedürfnisse vom freireligiösen Mittelpunkte aus ins Auge zu fassen und ihr die passende Stelle zu geben.

(Présenté en allemand).

# MORAL EDUCATION AND MUSLIM IDEALS

BY ABDULLAH JUSUF ALI

INDIAN CIVIL SERVICE, BOMBAY

The history of Muslim education has yet to be written. The late Mr. Justice Mahmud, of Allahabad, wrote an excellent summary of the history of Muslim education in British India. Doubtless similar books have been written in other Muslim countries. But I do not know of any book which examines the subject comprehensively; which begins with the ideals of early Muslim education in Arabia and Syria; which enquires how they became modified by contact with the Eastern Roman Empire; how conquest and clash of arms affected the training of youth in ethical ideals; how the absorption of ancient countries like Egypt and Persia reacted on the intellectual standards of Muslim education; and how finally the gradual decadence of Muslim powers in recent years, accompanied with the vigorous Western influences which have acted so powerfully in Turkey, Egypt, India and Tunis, have tended to modify profoundly the ancient educational methods and to bring to prominence important problems, whose solution is of interest not merely to Muslims but to education all over the world. It will be found, that in such a history moral education plays an important part.

We know that in the early days the movement of Islam was nothing if not religious and ethical. War and conquest were forced upon it. The ideals which gave the impulse were religious and moral. The religion of Islam was practical and social .It was a common-sense system. It minimised mysteries and formulae and laid its chief stress on conduct. Its ideas of conduct did not detach the individual from society. It forbade monastism and asked man to seek salvation in the perfection of human society. With such a start it was natural that Muslim education should group itself round social centres, and make the most of universities, colleges, libraries, and schools.

In Al Makkari's history of the dynasties of Spain we get a valuable glimpse of education in Muslim Spain. The libraries were not monastic libraries. They were centres of intellectual, and, it must be confessed,

also of a certain amount of fashionable life. The Muslim noble in Spain became a great collector of books. Public institutions followed his example. Books of all kinds were collected — both those which the collector wished to read and those which he could not possibly be expected to understand. My point is that libraries were not cold, silent centres to the weaving of intellectual cob-webs. They were the centres of full, active, throbbing human life, with all its hopes and aspirations, all its feebles and weaknesses. They were a faithful reflex of the educational movements of the generations of which we are speaking.

If libraries were of intellectual and educational life, and in touch with the many-sided activities of the time, universities and colleges were still more so, and the schools caught up the child in its earliest gropings after a social life. In a Muslim town, every street or quarter had its mosque and no mosque was complete unless it had its elementary school, with day pupils and boarders. In theory all education was free. The teacher's profession was, like the barrister's or doctor's in Mediaeval Europe, above ideas of vulgar gain. The teacher migh get honoraria or presents: it was not consistent with his vocation to keep ledgers and send accounts. He was in *loco parentis*. He did not lecture: he taught books, but his chief function was the training of his pupil's character.

This was the state of things in the golden ages of Islam, not only in Spain, but in all Muslim countries. The ideals behind such a system survived long after the system itself degraded and perverted to unmeaning uses. We remember in India how these ideas were still in vogue in the generation now passing away, and how the impact of examination and lecture systems and of non-moral education generally has been resisted by the Indian Muslims almost to our own day. This resistance would have been all in their favour, if the truer ideals had found scope. As it was, the truer became buried in the grave of all social and religious ideals, and the Muslims have lost much ground in the race of life by not taking the secondbest educational system which was offered te them.

Muslim educational systems distinguish between *Ta'lim* and *Tarbiyat*, the imparting of knowledge and the training of character. Knowledge is held te be a valuable possession te be sought for in the remotest corners of the earth. But the acquisition of knowledge is not an aim in itself so much as a guide to right conduct. Right conduct cannot be judged with reference to an individual as his own centre. It must have reference to other individuals. A man cannot do right if he cuts himself off from his fellowmen and devotes himself to a life of fasting, prayer and abstinence. He must go forth into the world.

He must take part in the dust of strife, but he must be without fear and without reproach — a true Muslim who takes prosperity with meekness and adversity with calmness and resignation. To enable the grown men or women to do this, it is necessary that the young man or woman and the small child, boy or girl, should be trained in little communities where the social influences are not wanting, and where precept is enforced by example, and the abstract is illustrated by the concrete.

The practical consequences of this distinction between teaching and training are very important. Where it genuinely enters into people's life, the teacher is also the moral guide and occupies an honoured position. There is perfect confidence between the teacher and the parent, instead of that scarcely antagonism which modern teachers and parents deplore so eloquently and practise so relentlessly. The degradation of the teacher is, like the degradation of woman, really the degradation of society and of the rising generation. Any community which allows it must suffer the penalties in its own ultimate degradation.

Where, on the other hand, the teacher commands respect and enjoys confidence, his pupils look upon him not only as a source of knowledge but as a friend and guide in the art of life. It is necessary of course that the teacher's ideals must be very high, and his character true, strong and gentle. If he is unselfish, he can make others unselfish without telling them to be so. If he is lazy or mean, the praise of industry, loftiness or magnanimity on his lips would have no meaning, and would even be a source of danger, as a standing example of insincerity.

A teacher is not exempt from human frailty, any more than another man or woman. But if the teacher despises shams and is frank and true, his very frailties give him occasion to enforce important moral truths. The Persian Poet Sa'di tells us an annecdote which furnishes a very apt illustration. When he was quite a small boy, his father once took him to a mosque. It was a night of watching and prayer, and many people were there. While his father was at his devotions, the boy, who was a keen observer, took in all that was passing around him. He afterwards told his father with boyish pride and triumph that while he was praying, he saw some people sleeping in the mosque. His father's reply was: „My child: would to God that thou hadst been asleep also. It is better that our eyes should be closed to the faults of our neighbours than that by vigilance we should triumph over their faults." The reply sank into boy's heart, and we can imagine its effect when he, an old man full of honours, to whom others went for wisdom, told the story against himself.

The question of text-books in moral education is a difficult one. The personality of the teacher is of much higher importance than any text-book. But if this essential condition is fulfilled, that the teacher is a good working illustration of his text-book, a good set of working text-books of moral education would be of infinite value. Though the moral virtues have universal currency without regard to boundaries of race or creed, colour or country, it is important that they should be taught by illustrations that are familiar and not remote. The personality of the teacher also guide him as to which feebles require most correction in particular pupils or class of pupils or at particular times. For example, it would be unnecessary to tell a working class child about the vulgarity of a feeling of pride of birth. But in our classical example Sa'di, the Arab's pride of birth is very neatly hit off in the following anecdote:

„I heard an Arab say to his son: My child, on the day of reckoning they will ask you what was your life, not what was your lineage. You will be judged by your virtue, not by your ancestry. The cloth of the Kaaba in Mecca is kissed in reverence, not because the silkworm produced it, but because it has done duty in an honoured shrine."

My very brief historical retrospect will have shown how moral education has always formed part of Muslim educational ideals. The example of Sa'di which I have cited also shows how, if the proper teachers are available, text-books of moral education can be of the highest value. I may also say that it is most important that women should take more and more the share which is their due in the education, and especially the moral education of children. Their share in the home is unquestioned; but Muslim education will not reach its fulness untill devoted women enter the educational field and adopt education as their vocation. The past is full of promise for the future. At present we are in India at the parting of ways. We have definitely declared for a residential system in the Aligarh College, which has now been in the field for a third of a century. We may find that we are able to carry the ideals a step further by means of a University. We may find that other Muslim countries or communities may be able to bring Muslim education into line with modern ideas without losing touch with the old ideals which aimed at the development of the moral character in the widest sense of the term. But there can be no question that Muslim educational authorities will cooperate earnestly in all efforts towards moral education on right lines.

(Présenté en anglais.)

# MORALISTES MODERNES MUSULMANS

PAR M. ISMAEL HAMET

OFFICIER INTERPRÈTE PRINCIPAL À L' ETAT MAJOR DE L' ARMÉE

Issues de vérités éternelles, les lois religieuses sont toutes établies sur les mêmes principes de morale; en effet, si on les considère de très haut, seul ce fond commun reste visible. Et à le constater, on conçoit l'idée que les groupes humains qui tiennent la plus grande place dans le monde, peuvent arriver à se comprendre et à fusionner dans un même culte d'amour universel.

Le patrimoine intellectuel de l'humanité se transmettait jadis d'une nation vieillie à une autre plus jeune, par influence directe et dans un rayon que limitaient à la fois les obstacles opposés par la nature et ceux opposés par l'homme lui même. En un mot, la civilisation était propre à une contrée, à une race, aux sectateurs d'une religion, alors qu'à notre époque elle trouve, par des voies multiples, le moyen de s'étendre simultanément à toutes les races. Cette civilisation moderne, dite occidentale, tend à devenir mondiale, à se propager sans trouver d'obstacles dans les frontières, les langues parlées ou les religions pratiquées. C'est une grande niveleuse qui, après avoir unifié entre eux les groupes d'origines diverses qui constituent chaque nation, poursuit son oeuvre d'unification sur les nations entre elles.

De cette intellectualité qui tend à devenir commune, parcequ'affranchie d'une étroite tutelle religieuse, doit naître une morale commune, fruit du penchant naturel de l'homme pour le Beau et le Bien, et concordant avec le fondement de toutes les religions.

En ce qui concerne le monde musulman, cette évolution est simultanée sur tous les points et nous est révélée par les progrès des Tartares de Russie, des Musulmans de l'Inde et de Java, des Jeunes Turcs, des Egyptiens, des Jeunes Tunisiens, des Algériens, des colonies musulmanes du nouveau monde, de l'Afrique du Sud, etc.

Il convient de remarquer encore qu'en raison du caractère extra-religieux que revêt ce mouvement, les hommes qui le dirigent ne sont plus, pour la plupart, comme les dirigeants des temps passés, des détenteurs du pouvoir spirituel, des défenseurs ou des propagateurs de la

foi; et, quand ils le sont, ils s'efforcent de tracer la voie au peuple en conciliant les principes du Koran avec ceux de la science. Quels qu'ils soient, ces dirigeants sont des hommes que la culture moderne a armés pour la lutte; ils influencent et entraînent les masses croyantes et pratiquantes qui sentent leurs intérets matériels en jeu et comprennent qu'on ne saurait mieux défendre sa religion et la pratiquer librement, que quand on est éclairé et matériellement bien pourvu. Grâce à la diffusion des lumiéres par l'instruction et le journalisme, les Musulmans ont reconnu que la civilisation moderne, débordant toutes les frontières, impose aux nations qui veulent vivre, la nécessité de s'élever au niveau des plus avancées, mais par d'autres moyens que la violence mise au service d'une idée religieuse; que le vrai champ de bataille est le terrain économique et que les seules armes qui assurent le triomphe, sont celles que confère la science.

Il en résulte que l'esprit des Musulmans reste frappé de la nécessité des communications constantes et multiples avec les non-musulmans, dans le sens de l'association féconde des intérêts. Du même coup est réduit à néant le principe étroit de la scolastique musulmane qui, depuis le moyen-âge, et naguère encore, divisait le monde en terres d'Islam et en terres de guerre; c'est un terme á l'application systématique des deux formes du *Djihjad*: la guerre sainte et la propagation obligatoire de la foi.

Tout ce mouvement d'idées nouvelles tend au rapprochement des peuples, mais, dans sa généralité, il n'est connu en Europe que d'un petit nombre de personnes. Les preuves qu'on en peut donner, dans l'état actuel de ces questions, c'est le développement colossal et rapide du journalisme, impliquant l'extension de l'instruction aux masses populaires qui, jadis, croupissaient dans l'ignorance. Si la majeure partie des organes de publicité musulmans sont en langue arabe, il en est qui comportent d'autres langues asiatiques et quelques langues européennes.

Les écrivains, les penseurs et les moralistes musulmans ont été les artisans les plus actifs de cette évolution. Il n'y a pas et il n'y aura jamais unanimité entre eux; il se trouvera toujours dans ces matières des divergences de vues et des partis adverses, mais il est incontestable que les esprits rétrogrades perdent tous les jours du terrain et que le peuple, mieux informé, leur donnera de moins en moins ses suffrages. Influencé par l'occident, l'esprit nouveau sépare nettement les intérêts temporels des intérêts spirituels, peut-être plus encore pour sauvegarder ces derniers que pour les négliger; aussi s'efforce-t-on très judicieusement de mettre en accord les nécessités de notre époque avec les principes Koraniques, par une exégèse où la raison et l'humanité interviennent largement en faveur de l'esprit contre la lettre; cet ac-

cord étant nécessaire pour convaincre les couches moyennes et profondes du peuple.

Un professeur arabe du Caire, M. Tantaouy Djauhary, déjà connu par des publications intéressantes, a dédié au congrès universel des races qui s'est tenu à Londres en Juillet 1911, son dernier ouvrage dans lequel il plaide la cause de l'humanité tout entière. Il montre le terrain où les peuples peuvent se rencontrer, sous les auspices d'une morale, dont les principes, communs à toutes les religions, s'élèvent assez haut pour ne plus distinguer les frontières et les races.

Par un procédé rappelant la manière de Jules Verne, l'auteur imagine que, grâce au rapprochement de la comète de Halley le 18 Mai 1910, il a pu s'embarquer sur ses bords, admirer l'harmonie parfaite qui règne dans le monde céleste, en opposition avec le désordre et l'instabilité qui troublent le monde terrestre. Abordant ensuite dans la planète Neptune, il se mêle aux habitants qui lui font entendre en paroles et voir en actions, des enseignements propres à diriger l'humanité vers le vrai bonheur par les voies de la véritable sagesse.

Telle est la matière de cet ouvrage résumée comme il suit, dans ses points principaux: La nature humaine a en germes les principes de vertu et de science, comme la graine mise en terre recèle le parfum et la couleur des feuilles et des fleurs. De même que cette graine germe et fructifie au profit de l'homme qui la cultive, de même la plante humaine doit s'élever et se développer par la culture, pour atteindre aux plus hauts degrés de beauté et de sagesse. L'attraction universelle s'exerce entre les hommes comme elle s'exerce entre les corps célestes, mais l'amour est comme le feu que recèle le bois et comme l'électricité: il n'éclate que par le frottement. Pourquoi les hommes ne deploieraient-ils pas dans le but de faire éclater l'amour qui est en eux et de l'assujettir pour le bien de tous, les mêmes efforts que ceux consacrés durant des siècles à capter et à assujettir le feu et l'électricité?

L'organisation sociale à laquelle devraient dès lors logiquement aboutir les hommes, répartirait les différentes besognes utiles à la Communauté humaine, sur les individus et les groupements; chaque peuple aurait sa juste part d'activité à dépenser, d'industries à exploiter et de terres à cultiver; les lumières de l'instruction seraient répandues partout et toutes les aptitudes seraient librement développées. L'éducation des âmes serait particulièrement tournée vers l'amour universel, le culte de la fraternité et l'horreur de la guerre. Et ainsi l'humanité deviendrait une seule nation ne formant qu'un corps, dont chaque membre remplirait une fonction propre.

Mais si l'homme pris individuellement est porté au bien, pris en groupe il est enclin aux pires erreurs. En effet, les peuples les plus avancés n'ont pas cessé de considérer une guerre heureuse comme conférant la

noblesse au vainqueur et de qualifier l'oppression des vaincus de bienfait de la civilisation. Ainsi ils s'efforcent d'acquérir le bien le plus précieux à leurs yeux : une liberté plus grande ; mais il ne peut y avoir de liberté pour les peuples spoliateurs : ils développent et perpétuent les bas instincts dans l'âme de leurs enfants lesquels détruiront leurs sociétés de leurs propres mains, comme il advint chez les Perses et les Romains.

La plupart des hommes considèrent la satisfaction de leurs penchants naturels : les joies du mariage et les plaisirs de la table, comme les éléments essentiels du bonheur, alors que la nécessité de se nourrir et de s'accoupler est imposée par la nature, pour la conservation des individus et des espèces. Quiconque cherche à en tirer le *summum* du bonheur s'en fait l'esclave misérable et douloureux, devient faussaire, voleur, infidèle à ses amis, traître à sa patrie. D'autres placent la félicité même dans la culture des sciences, des lettres, des arts ; mais le bonheur ne se trouve nulle part sans la continence qui dompte les passions, la constance et la volonté qui mènent au but. Car, s'il est des ignorants traîtres à leurs frères et à leur patrie, on trouve aussi parmi les poètes, les littérateurs et les savants, des hypocrites et des traîtres ne menant qu'une vie misérable. De même, s'il y a des mendiants qui pleurent sur leur pauvreté et la tristesse de leur condition, il est des princes et des rois dont la souffrance est vive et la détresse sans issue.

Les artifices de la parole et les armes perfectionnées sont les instruments de domination des peuples forts vis-à-vis des peuples faibles. Faut-il violer des droits, capter des biens, on a recours aux séductions de la parole pour parer le faux des apparences du vrai : cela s'étend des réunions privées à la rue, des édifices du culte aux colonnes des journaux, cela se propage et s'infiltre comme articles de foi par les transmissions les plus scientifiques, telle la télégraphie sans fil.

Les hommes ont une nature mixte, matérielle et spirituelle ; les spiritualistes : Bouddhistes, Brahmanistes, et les Musulmans arriérés, pareils en cela aux premiers chrétiens, tendent á s'affranchir de la matière pour se consacrer exclusivement au commerce des âmes et des esprits. Or tous ont été la proie des peuples conquérants. Ceux-ci, entièrement acquis au matérialisme ne sont que des tyrans iniques et odieux, jusqu' au jour ou la roue de la Fortune les couche la poitrine contre terre.

Notre auteur se propose comme but pratique, sinon de réformer les hommes faits, mais de donner un bréviaire à l'enfance des écoles, de préparer les jeunes générations au culte de la paix universelle et de la fraternité des peuples, en leur inculquant cette idée fondamentale que rien ne vaut dans cette vie sans ces trois grandes vertus : la continence-la constance et la volonté, sources du bonheur durable, réservé aux hommes forts et conscients. Plus les peuples s'appliqueront à en mul-

tiplier le nombre, plus ils hâteront l'éclosion d'une humanité supérieure, où un juste équilibre s'établira entre l'esprit et la matière, entre les matérialistes spoliateurs et les spiritualistes, leurs victimes désignées. Si, dès lors, il advient que l'idéal des hommes se tourne vers la réconciliation de l'oriental et de l'occidental, de l'homme du nord et de celui du midi, du blanc et de l'homme de couleur, jusqu'à faire d'eux tous des frères aimants, les humains seront dans la voie de la véritable sagesse menant droit au salut.

Admirons comment le Japon développé et instruit a collaboré avec l'Europe, dans la personne du savant docteur Hatta apportant son concours au savant docteur allemand Oehrlich, pour la découverte du sérum de la syphilis, en vue d'un intérêt général supérieur, et méditons sur ce qu'il adviendrait de la multiplication d'un tel exemple dans tous les domaines!!

Il y a bien une conférence de La Haye qui se propose de prévenir les maux de la guerre, mais elle n'a en vue que les manifestations extérieures de ces maux et reste impuissante à en supprimer les causes profondes. C'est aux hommes de haute valeur morale, c'est aux dirigeants des peuples et aux éducateurs des masses, qu'il appartient de répandre les semences de l'amour universel et de la pitié pour les animaux.

(Présenté en français.).

# THE TRUE FOUNDATION OF EDUCATION AND THE ONLY TRUE REASON FOR IT

BY A. E. THIERENS

REPRESENTATIVE OF THE SOCIETY FOR THEOSOPHIC EDUCATION, THE HAGUE

This second congress is a result of the first and it may be hoped, that the ideas, brought together at London, three years ago, will lead not only to more extensive material in the present, but also to a deeper insight and clearer views of the principal question, put up by the *Union of Ethical Societies*. Viz:

'Is it possible to find a common ground for moral education?'

In my opinion here indeed has been indicated the root of all questions about education. The said circular asked: is there a common ground, from which we all might start, because, if there is one, an understanding of course would follow between various parties which, till now, seem to have widely different opinions about the proper aim of education and, naturally, also then about its means. Could the said common ground be found out, then all misunderstandings of course would disappear as concern the general outlines of education.

Perhaps some people will have said at once: „this proposition is far too idealistic: it is a mere illusion; never will men agree on *one* point altogether; how can this be expected on such an important point as education, being so subjective in its own nature?"

Now I believe, we want to ask first of all: „what do you mean by this ground" for education. Do you indead seek it „on the ground", or do you hope to find it „in heaven" — to borrow a common expression. In other words: Have we to look for a common *root*, from which every idea of education, every philosophy and every system, every practice and every rule of it came forth? Or have we to be content with a general system, a common participient of *all* systems, about which all parties agree?

Evidently there is a great difference between the two desiderata: the latter is none the more difficult and does not signify very much more than a general law of police and civic regulation, which, *de facto*,

exists in every civilised country on the world and which might be certainly revised and amended up to a higher standard of morals, but which never will be more than the commonplace duty, which does not develop characters, albeit that characters are sometimes hardened and waked up by the repression they experience by the law or by the police.

But surely *this* has not been in the minds of those who formulated the question. This common regulation is only a *residu*, an outcome and result of education, it is not the 'ground for it'.

What it means, is nothing else and nothing less, than an answer to the question: *why do we educate at all?*, which, in its turn leads to another question: *what is the meaning of this life on Earth?*

Evidently the solution of this point, over which generations of men have laboured, indeed ever since mankind became *man*- kind — *i. e.* a thinking race! — could not be expected to be found at the first congress to be held. But what has been spoken on this first meeting, has confirmed steadily the idea, that thinking men of every different standing in this matter considered education a thing that concerns the *inner* man. Of course the 'confessional' speakers did. But it has become very clear, that also the 'ethical', non-confessional paedagogue pointed to same aim. It has been distinctly pronounced by J. Russell and A. Moulet and has been synthesised as it were by prof. Adler is his opening-speech:

„Moral education should comprise the whole action of man, not only part of it, but all."

Viewed in that way, education means: to purify, evoluate, refine, fortify and beautify the inner man, that the results *i. e.* his actions and his life in this world, as in any other world, eventually, may be beautiful and happy. Because: actuaI life is the *result* of the inner qualities of man in the first place, albeit ,that in return the outer circumstances of life react upon the inner qualities and wake them up.

But how will you be able to do so much for 'the inner man', if you do not possess the knowledge of this inner being, for which we surely can find no better name than that of *spirit.* [1]) What we want then, is spiritual knowledge. It is of very little avail, experiencing with a certain limited number of characters and noting how they react upon your moral strains. Decidedly you are not able to control people's lives closely, *after* the measures of education, that have been taken, because most of the struggle of life is being fought out in the soul and you cannot watch that. Of as little avail is the setting – up of dogmas — 'scientific' or 'ethical' or 'religious' — that are not understood by the mind nor sympathised with by the soul.

[1]) Compare Platonism, and religions.

It is impossible, to put into the present couple of pages a due description of *what* the said spiritual knowledge is or must be. But it will be plain enough, that we must not fear to ask ourselves the question, put by the Christ, .... *whence do we come and where do we go?* ....

We ought to view things in their broadest way and not only consider the place of a particular man in his particular surroundings, in his family or his village, nor even in his country, but the place of man in the universe and his real destination.

Thus and in that way alone will be found the true and irrefutable arguments for education.

Forming the character will thus signify first of all: to build a due *form* for the inner man. But how can we judge the fitness of a form, if we do not know and feel, that 'character' signifies spiritual force and beauty in the first place! We have to lift up our eyes *above* the everydaybusiness and material interests.

The training for the brute struggle-for-life and battle for possessions does awake one or two qualities in the inner man, but surely neglects many others. Veritable, all-round education never can be led by practical or casuistic arguments, but only can be effected by *Ideals*. What we want is, consequently, a Science of Ideals which — *qualitate qua* — will be knowledge and feeling in one. This Science of Ideals has been put before the world by the Great Leaders of mankind, the Founders of Religions, and what they gave was none the less, and could be no other thing, than this truly spiritual knowledge, the science of the *noumena* that reign the Universe. And when we find little knowledge of the kind in most of the present churches, it is because the followers and servants of the Great Ones did not keep burning the eternal light in their temples and neglected the fire, entrusted to their hands and heads and hearts.

Nevertheless every religion remains a *phenomenon* of that knowledge, which being spiritual, must be essential and universal and the same for all ages and peoples and men.

It is *this* essence of knowledge, the true Wisdom-Religion, that has been sought evidently by the organisers of this splendid educational movement. And if that be so, we want the true name for it:

This essence of every religion and of all wisdom, this knowledge of ideals and of the motives of the inner man has been called by name of *Theo-sophia* ever since St. Paul (I. Corinth. II. 7.) and since Ammonias Saccas [1]). It bears the same name at present.

It is nothing new, it is on the contrary very ancient, ancient as the world. It is not the private property of one particular' Theosophical

[1]) Compare: „*The Key to Theosophy*" by H. P. Blavatsky, Chapt. I.

Society', nor of men, who choose to call themselves' theosophists'; nor does it introduce new elements into the existing religions or in the true moral thoughts of the' ethicist'.

It vivifies the one life-element in them all and gives the 'why' of it.

This is the common ground sought for, the' sacred word' and the spiritual secret, lost by the ages, but to be found at the bottom of every man's heart.

(Présenté en anglais.)

## DE WARE GRONDSLAG DER OPVOEDING EN DE EENIGE WARE REDEN ER VOOR

### OVERZICHT

Bij het eerste Congres is het gebleken, dat de verschillende sprekers, ofschoon van verschillende standpunten uitgaande, allen het bewijs hebben gegeven, dat zij spraken over de innerlijke eigenschappen van den mensch, of van de eigenschappen van den innerlijken mensch, als het doel der opvoeding en de rechtvaardiging ervan. Het moet de kennis van den *innerlijken mensch* zijn, die de werkelijke kennis der opvoeding zal verschaffen, die zal aangeven, waarom moet worden opgevoed, wat de mogelijkheden der opvoeding zijn en welke haar doeleinden. Dit zal de kennis zijn van een waarachtige levensleer. Zulk een levensleer, en bijgevolg de ware grondslag en de ware reden van bestaan der opvoeding, kan slechts gevonden worden in de centrale, cosmische en universeele Wijsheid en Liefde, de oorzaak en de essence van alle godsdiensten en van alle kennis, die den naam draagt van *Gnosis* of *Theosofie*.

(Présenté en hollandais.)

# IS THERE A COMMON BASE FOR MORAL EDUCATION

BY MRS. W. A. L. ROS—VRIJMAN, F. T. S.

DELEGATE OF THE LEAGUE FOR HARMONIOUS EDUCATION (THEOSOPHICAL ORDER OF SERVICE)

THE HAGUE

All ye are brethren. MATTHEW 23. 8.

One is your Father. MATTHEW 23. 9.

Be ye perfect, even as your Father which is in heaven is perfect. MATTHEW V. 48.

I have the courage to pity a generation who disregards the building force in character by *true religious searching.* (PROF. MEYBOOM.

When we consider the question of moral education, there is one thing that strikes us at once: it is the great variety of points of view, from which we can look at the subject. The essays for this congress come from all directions, are given by people of very different understanding and experience of life and the great importance of this „Second International Moral Education Congress" is that every school of thought has the greatest freedom of speech and is able, through its representatives, to put the results of their study, their searchings and experiences in one line with, not against, the ideas of others. But seeing such great differences of opinions, and points of view, one asks: „is it possible that all these opinions given us by people doing and thinking so differently, have *one* point that unites them, one foundation on which everything is built?"

When we try to have a survey of what has been written on the question of moral education, we see that a mighty science has unfolded itself, the science of conduct. And this science of conduct teaches the existence and the acticity of laws, which rule and govern conduct, just as other sciences explain other laws in nature.

The laws of conduct are as certain and unchangeable in their activity, as other laws in nature, and exactly as every science has several lines of working and thinking but only one base, and a few fixed principles, so, we think, it is logical, that the science of conduct or morality

is built on a few general principles, which are the foundation rock and bind the whole together.

The great thing which fascinates at this moment those interested in moral education is the difference between those who want moral education to be based on religion and those who want moral education to be built on modern science and philosophy.

The objections made by the first category against the second are that when moral education is based on modern science, philosophy and psychology and not upon religion, materialism, be it in a more refined form than the materialism of Buchner's „Force and matter", but still materialism, will be developed in the child. One tries to prove that the consequences will be very hurtful for the development of the moral and psychological qualities of those who are young, and pretends that with the disappearance of religion not only in moral education, but in the whole modern education, something beautiful and noble, and many high inspirations given to guide the young will be removed. And now, the defenders of religious moral education say, modern scientific philosophical education has — with the disappearance of religion — given us nothing instead, that has the same value, not to speak of greater value. The reverence will disappear in the life of the young ones, the veneration and obedience due to moral and social superiors and to the State will be undermined, when religion is removed from education and therefore from moral education.

And at last, it is said that it is impossible to educate to real morality without religion.

Now when we hear prejudices of those who defend not-religious education we find something very peculiar. For against what are those objections directed? They are directed against constraint for the young, against a faith spoken with the lips, against a belief which is inconsistent with results of and facts in modern science, against ecclesiastical practices the effects of which are anti-moral and against everything that hinders the right of free research and of free thinking.

Where all these prejudices are expressed whether rightly or not, it is very seldom if ever, that they are directed to a really large conception of God, a conception of God which binds everything and every one together instead of separating them; neither against a profound creed which avoids not scientific and philosophical study of religion and sees therein no danger for religion but thinks it a progress and a growth. Now this is the particularity of which we have spoken. The non-confessionals oppose themselves to the deviations they see in the religious aspect of the question and it seems that these were so many that they got the impression that, quite in agreement with their own

modern ideas of life, it is much better to create a moral education without religion, because for them religion is synonymous with hindrance in free scientific thinking, free inquiry and free development of mind — the old struggle between religion and science. But our conviction is that although there are often many good reasons for those objections, the non-confessionals as a rule overlook the value of *religion without sectarianism or religious constraint* for moral education, while on the other side, the religious men, very ofter fearing a scientific and philosophical base for a religious life, and scientific research of religion, overlook the value of these factors for the religious education as well as for the religious moral education. Of course on both sides there are exceptions, but this is generally speaking the standpoint of both parties. Let us now after this short introduction return to our first question: „Is there a common base, for moral education"?

In putting that question, we ought to say: „Is there a common base where upon confessionals and non-confessionals can find a solution for their difficulties and teach each other to cooperate for moral education?"

Therefore it will be necessary that on both sides they have an open ear for what there is good and useful in one another and especially the non-confessionels must be willing to hear about a Gods-conception without historical and ecclesiastical adherence. We think that the most rational way is to study the holy Books of different Religions and the doctrines of the Founders of Religions, such as they are given by Themselves.

And it is remarkable to see in these unprejudiced studies, in comparing religions, how every religion and every religious teacher without exception, teaches: 1° the Existence of the Godhead; 2° the Unity of the Godhead; 3° that the Godhead is the foundation and the life, of everything, that exists and animates and pervades the whole creation.

Let us see what the different religions teach us on this point:

In Hinduism we find:

I, o Gudakesha, am the Selfseated in the hearts of all beings; I am „the beginning, the middle, and also the end of all beings....

„Nor is there aught, moving or unmoving that may exist bereft „of me....

„Whatsoever is glorious, good, beautiful and mighty, understand thou that to go forth from a fragment of my splendour....

„Having pervaded this whole universe with a fragment of Myself I remain."

Bhagavad-Gita X 20, 39, 41, 42.

In Zoroastrianisme we read in the „Book of the Prophet":

„He is without beginning or end, or associate, or foe or like unto Him, or father or mother, or wife or child or body, or anything material, or colour or smell. He is living and wise and powerfull and independant, and just, and His knowledge extends over all that is heard, or seen, or that exists."

In the Old Testament (Hebrew religion) it sounds: „Hear O Israel" „The Lord our God is one Lord." (Deuteronomy).

„I have said: „ye are Gods and all of you are children of the Most High.

(Psalms I XXX II).

And in the Christian Scriptures:

„God is One" (Galatians).

„One God and Father of all, Who is above all and through all and in you all".

(Ephesian III 16).

The Islam teaches: „your God is one God; there is no God but He, the Most Merciful."

(Al Quoran II 164).

From these quotations we arrive at quite another idea about God than we learned in our youth. Everywhere there is spoken *of an unpersonal, all-pervading Principle,* Who is the origin and the heart of all thas been created, out of Which every thing comes forward and to Which everything returns. When man tries to elevate his thoughts to that mighty Idea of God, he enters immediately in an atmosphere where all that is limited, all that is small, all sectarianisme disappears! If that idea of God had been taught in the religions and in the churches all over the world, no human mind would have thought itself outgrowing the greatness of these doctrines. And these teachings about the Deity, do not exclude the evolution of life and thought, but on the contrary strengthens the belief in evolution in an extraordinary way. Then Religion is no longer an outward form which is being petrified and cannot agree with the progress made in science, but then it becomes the living, inspiring power, which nourishes the whole nature of man and in consequence also his mind. For to the development of the mind, freedom in the first place is needed so that it can move and extend itself in all directions, and no great religious Teacher or Philosopher ever taught limitation of freedom of thought. On the contrary they all taught that *believing* in the facts, they taught was not the only possible position of mind for man but that it was possible to *know* and *understand.*

This is something else than limitation of the free expression of *the faculty of thinking and knowing* in man. Besides this doctrine

of the existence of God and the penetration of His Life into the Universe is a doctrine of very ancient, inductive philosophy. The oldest religion known is that of the Hindus and that nation has also an extraordinary high and briliant philosophy and their whole doctrine in a religious as well as in a scientific aspect, is based on the existence of God or „That". We doubt strongly if materialism would have attracted so powerfully the best thinkers of our Western civilisation in the last 50 years of the 19th. century, if the Christian religion had taught, instead of a personal God and its inevitable result: „sectarianism", this high and free conception of God, and had understood that it never could be a teaching in the spirit of that God to put limitation on the free development of the Spirit in man.

For, a second doctrine we find universally in every religion and also among the great Philosophers of antiquity is, that the human spirit is a part of the Spirit of God, that the relation between them is as the spark and the fire, the ray and the sun, the point and the globe. Hereupon is based the teaching that it is possible for a man *„to be perfect as his Father in Heaven is perfect"*, and the possibility, *to know God.* For the spirit in man contains in germ every possibility that God reveals in perfection and pours out into the Universe. And therefore it *is against the spirit of every Religion,* when there is no room for free evolution of that aspect of God in man that we know as the mind or the thinker, when there is no food to nourish the intellectual power. If we accept the testimonies of the centuries without the adherences of history and other limitations, as we find them in the Holy Books of the different religions and in the doctrines of the great philosophers, then the first thing that strikes us is the great general witness of the fact that *God is above all limitation, above time and space, and that man is part of Him, an embodyment of divine life.* This confirms the teachings of every religion and of the ancient Philosophy that man is more than a physical body, that he is a divine Spirit developing through matter unto the image and likeness of the Father.

When we accept this testimony of ages founded on study and inquiry we find that, although it may be true that a religious moral education based on sectarianism and a belief in a personal God with all its consequences, must lead to many immoral excrescences and limitations of free thought; on the other side deception will be the end by projecting a system of moral education based only on a part of human nature. In other words if you see in man a material being only and if you derive all the processes, you find in him, moral, psychological and intellectual from the activity of matter, and if you raise on that base a system of moral education, to be applied to man as he really is, *the result must be deceiving. For as yet* we are certain of one thing:

that *Life itself* escapes from the investigations of modern science. *Life itself* can never be scaled or measured; nor has it ever been observed by means of the instruments of modern science. It escapes from the perceivings of an intellect that only occupies itself with the physical world; it escapes the lancet of surgery, if hides itself from the researches of vivisection. Nowhere does modern science or modern philosophy give an answer to the question. „What is life? where does it come from, and where does it go to?" and still less does it show the way to man how to know it. On the other hand there is the testimony of past centuries as given to humanity by the great religious Teachers and philosophers, by the seers and sometimes by the greatest artists, a testimony that does not speak of *belief*, but of *knowledge*, that shows the way in the world religions and philosophy as to how man can learn to „know". No great Founder of a Religion ever taught the Existence of God and the Godliness of the spirit-in-man saying that He *believed* in this teaching only, but always these teachings were spoken with the authority of knowledge and; at the same time the lives of these Great Ones showed that *they knew* and *saw*, where their followers were *seeking* and *believing*. They always explained that to believe in these teachings is the first step on the path to knowledge; for it must be a *living faith* and „no faith confessed only with the lips." *A living* faith, that is a faith that has in itself the posibility to evolve into knowledge, because it must be a faith in the Living Spirit of all things and not in the external forms.

All this bears witness that the universe is ensouled by God and that His Life penetrates all and all, even the tiniest particle of matter. Man has in this universe his own place in the evolution; he has a long past behind him through the lower forms of life and a great and briliant future, that brings him at last before the throne of God, that awaits him. And above all, man is a living spirit involved in a form of matter.

And so taking our conclusions, in studying both sides of this question we think that the only possible common base for moral education is:

1°. The Divine Life ensouling and penetrating the whole universe of matter.

2°. The spirit of man being part of that Divine Life, evolving through the forms of matter into perfection.

This conception of the Godhead and this connection between God and man is the one foundation of every Religion and philosophy; and whatever differences one may find in the external forms adapted to the wants of people, time, climate etc., this is the unchangeable foundationstone of every one of them, if freed from sectarianism. And when we see that now in the Churches and religious societies men strive for

inner unity, and for a deeper and wider religious life, and when we further see the efforts to bring harmony between religious faith and intellect and modern scientific knowledge; when we see on the other hand that some of the scientific men begin to admit that perhaps there must be more than this world of physical matter then we come to the following *VŒU*:

If confessionals and non-confessionals who are able to see things from both sides could join in order to study together, if it is possible that *this broad, unsectarian teaching on God* may be a common basis for moral education there would be laid the foundation for a moral education which bases itself on the whole, inner nature of man, and not only on the external material part that we know as his body. Therefore one needs good will on both sides, and a broad, wide way of thinking. For it is as sectarian and narrow, to deny that there is a God and to say that man is not a part of the Divine spirit,only be cause of the conclusions of modern science got by materialistic researches done with physical instruments, as it issectarian und narrow to teach that the world exists only 5000 years because it is written in the Bible. If it might be one of the results of this 2e International Moral Education Congress that men of different schools of thought would join in one central conception: „The Divine Life existing beyond and above all limitations of form", the problem of moral education would be brought one step nearer to its solution and for the future generation seeds of tolerance, love and harmony, the true pilars of morality, would be sown.

(Présenté en anglais)

# A BASIS FOR AGREEMENT IN RESPECT OF MORAL EDUCATION

BY FELIX ORTT

EDITOR OF „DE VRIJE MENSCH" SOEST, HOLLAND

Under morality, in the universal significance of the term, may be understood: *that combination of virtues (aims and actions) which has in view the advancement of the welfare of the beings for whose welfare one is held responsible.*

In support of this definition the following may prove of interest.

The primitive man regarded actions as moral (justifiable), when they were of material interest to his family. His sense of responsibility did not reach any further indeed.

The nomad regards actions that trod to the good of his tribe as moral. In many tribes, the plundering, cheating and killing of persons who do not belong to the tribe, is recognized as moral, while within the tribe itself entirely different ethics prevail.

As civilisation advances, the ethical obligations extend to the State, the race, the church, the social class, the sexes, to which the party belongs, in accordance with the views and feelings of the surroundings and of the prevailing interests of the related group.

The great founders of religion have extended the sphere of ethical obligations to the whole of mankind (all *men* children of one Father); to the whole world of all sentient living creatures (all *creatures* children of one Father); and also to one's own personality (our body a temple of God's Spirit). Moreover, the more developed religions have extended the ethical sphere out of the visible, tangible actions to the inmost feelings leading to those actions, (God who knows the heart and tries the thoughts) and extended the idea „welfare" from the material, bodily, earthly, to the spiritual and the eternal (the martyrdom of faith).

The *lowest* standard of morality, which is still respected in our society, comes to light, whenever national or state interests come prominently to the front; and consequently all extension, on the grounds of

religious and humanitarian considerations, to the whole human race or, still more, to the animal world, is forced for the time being into the back-ground. Hence, we see that bravery in war and cunning in diplomacy are honoured as moral, and that all humanitarian feeling in such circumstances is quite overlooked. A statesman who, on the grounds of a sense of honesty, neglected to give the interests of his country the first place; the commander of an army, who, with a view to the prevention of bloodshed, surrendered a fort prematurely; an orderly officer who spared his horse instead of conveying his message at the utmost speed — all these actions would be regarded as crimes. But only at those moments and under those conditions.

The highest standard of morality we know and which is cultivated by the noblest of men, is that of a holy life, as far as they personally are concerned; of general love for one's neighbour as far as humanity is concerned; of a sincere sympathy with the animal world; and as a synthesis of all this, or rather, as the source from which it all springs, love for and submission to the Almighty Father.

Man comes into the world like a sheet of paper inscribed with invisible ink. At first one can decipher nothing, but little by little the invisible letters become apparent.

In this the biogenetic principle of Haeckel applies, which reads, that the embryonic developement gives us a cramped idea of the race development — a law which keeps its validity subsequent to the embryonic period too. A child successively passes through the animal, the savage, the chivalrous and the combating period, to pause at the point where his intelligence or rather his brain development cannot proceed any further.

This course of development is to be influenced more or less by education and that chiefly (perhaps even exclusively) in a quickening sense: what potentially is already in the mind, can be urged to activity by development, by the arousing of dormant feelings and by the enlightenment of confused ideas. Whether a poteutially non existant feeling can be produced by education is as doubtful as whether an insight, too complicated for the workings of the brain, can be formed.

*It is for the moral teacher* to draw out in the child whatever there is hidden in him. Better expressed, *to set in motion all conditions to the end that the moral consciousness may be cultivated to the utmost.*

Just as the gardener furthes best the growth of the plant by carefully recognizing the *momentary* and imminent needs of that plant, and by furnishing it with manure and water just at the time that the plant requires it, so too the moral teacher must carefully observe how far the child has progressed and what will be necessary to his

next period growth. He ought to have his eye fixed on the future, but a hand ready for what lies nearest.

The teacher may be imbued with the most highly developed moral ideas (humanitarian or religious), but at the same time he must guard against prematuraly forcing upon the child the consequences of his elevated ethics. For instance, he must bear in mind, that a boy of ten years old may only have reached the chivalrous period of life, and that the morality of the chivalrous period may involve the honorable use of his fists against a comrade, but that offering the left cheek after the right has been struck, is as yet for that period of life, which the boy has reached, too lofty and therefore to premature an ethical demand; even though the teacher himself would be willing to respond to Christ's demand.

The moral education of the youth embraces therefore: the awakening of feelings and the formation of ideas.

Feelings of love must be aroused for the creatures for whose welfare we are responsible, because *love* is the most powerful ethic incentive.

If the child seems unsusceptible for the sense of love, there is yet a lower degree to apply to: the arousing of a sense of *justice.*

If the child has no comprehension of this either, then one must be satisfied with imprintiug a sense of duty in respect of the existing laws and the prevailing morals (customs). He who has no idea of this duty and cannot bow to this authority is evidently wanting in moral capacity — is moral insane; his moral education will have to be treated in some peculiar manner which can not be entered upon here.

In conjunction with these sentiments moral education requires that the child should have an insight as to what creatures its ideas should relate to and what promotes the welfare of those creatures. The well to do little fellow must realize that the little rascal from the gutter is quite as much a human being as he himself and that his ideas of kinship and sympathy must not be limited to his sister and his little friends. Generally his natural sense of right and wrong will grasp this, but when these feelings are blinded by the influence of his surroundings, such ideas will have to be aroused.

With older children it will often be necessary to awaken the idea, that animals too are creatures endowed with intelligence and feeling, and that a live cat must be looked upon and treated differently to a toycat.

In the case of still older children and of adults ideas are required in respect of the question: what does the *welfare* of creatures for whom one is responsible actually mean; and when the ethic problems relate to

sanctity, (in respect of the person himself) what then is the difference between apparent and lasting welfare.

Our mutual intercourse depends on a system of morals, customs and laws, which one naturally learns from practical experience, and which one can not sin against without coming into unpleasant contact with public opinion and the police.

In the interests of the child as well as in the interests of society, it is our duty to avoid such conflicts.

To learn how to avoid these is the very first, the simplest task of moral education. The necessity for this part of moral education will be acknowledged by every right thinking citizen, no matter what his religious political convictions.

From this it results that this part of moral education properly belongs to the elementary school. It is the training of good citizens.

In going still further, the differences of opinions and sentiments of the educators come more and more to the fore, especially on these two questions: „what creatures should be entraced in our ethics?" and „what tends to the welfare of these creatures?"

In our Dutch elementary schools the demand is: training in Christian and social virtues.

„Christian virtues" unquestionably comprehend the extension of our ethics to *all* men. Reasonably also, to animals, although this is not so generally understood. Children may be introduced to this sphere of ethics by teachers of most opposite political and religions views. As to the question, what promotes the evident welfare of creatures, existing in our sphere of ethics, opinions will not vary greatly in regard to the ordinary affairs of social life.

The difference becomes greater, where the grander questions of life are concerned; when we go beyond the sphere of social utility, where the awaking of a higher sense of justice and love is concerned; and where next to, sometimes in opposition to, the temporary, earthly interests of man and of groups of men, their eternal spiritual interests and eventually the interests of animals are under consideration.

All this, figuratively speaking, does no pertain to the „elementary school" of morality, but to the „high school" thereof; and this metaphor, which presently will be plain to everyone, naturally leads to the acknowledgement, that this part of moral education does not belong to the actual elementary school, at least will not be *possible* or *practicable* as actual instruction there. An opinion on the morality of the inquisition or vivisection e.g. does not pertain to the elementary school.

This „higher education" in morality will be imparted in different ways in accordance with the teacher's religion or philosophy. Hence

this should be treated in peculiar educational institutions, such as Sunday schools, bible classes, etc., etc.

Of course it is impossible to create unity of ideas between the advocates of varying views on life and religion in this „higher" moral education, seeing that every one will base his instruction on his own convictions. It is needless too to aim at such uniformity; we only must agree in this alone, that in this respect every opinion must enjoy perfect freedom. Still we must all endeavour to agree in the practice of moral education in the elementary school with regard to the social virtues which are absolutely necessary to the future member of civilised society. Not because these virtues should form the *basis* of everyones morality, but because *they are common to everyones sense of morality*, in so far as the outward phenomena (deeds) are concerned; and therefore all sects can co-operate in this, quite as well as in learning to read or in the sloyd system.

Here methinks there can be but one serious point of difference; and that is as to what extent the teachers in the elementary schools, destined for *all*, in their instruction in morality, are justified (whether given in certain defined lessons or, as it were, imperceptible interwoven throughout their whole instruction) to give expression to their own deepest religious (or irriligious) convictions.

My answer is this:

The most precious of all moral teaching, because it mostly affects the very principle, is the awakening of moral *feelings*. And the awakening of feeling can only be done by feeling. The teacher who gives intelligent moral instruction only, is a onesided and therefore a faulty teacher.

If one is anxious to prohibit all utterances of feeling in the elementary school — for fear of the influence of the teacher's peculiar feelings — the value of moral education would thereby be immediately strongly curtailed, much to the detriment of the moral development of the youth.

Must we then leave the teacher perfectly free in the expression of his feelings?

I maintain that we should, *provided* the teacher in so doing refrains from saying vexing things in regard to the views and feeling of people of opposite ideas.

The religious parents must be able to tolerate, that an irreligious-humanitarian teacher speaks with warmth in respect of the principles of Natural Evolution or on universal kinship; they ought to appreciate this, but at home, according to their views, they may supplement what was lacking according their own views by telling the children of God as the ultimate source of that evolutionary force and of that universal relationship.

Unbelieving parents must be able to tolerate, that the religious teacher speaks of God's goodness; if they choose, they may tell the children at home, that the existence of al bountyfu God is not scientifically proved, but that we must live as if what the master said were true.

But the religious teacher may not say, that the unbelieving parents are spiritually blinded, or could not be blessed without believing in Christ, — that would be vexatious. And the unbelieving master, even though he auxiously avoids the word God, must be careful not to say that God does not exist, or that churchgoers are bigots — that would be annoyingly vexatious to those who regard God and his church as the Holy of Holies. A good master does not stoop to offend a child with regard to its mother or its father, even though the mother were an unfaithful wife or the father a thief or a murderer.

No dead neutrality, but honest witness to the beautiful and the generous within oneself, and as honest a respect for the upright sentiments of people of opposite views — this principle (generally honoured in our country) alone can be the basis for an agreement, upon which the religious, the dissenters and the unbelievers can cooperate in rendering the moral education of the child by means of the school as fruitful as possible.

(Présenté en anglais).

## EEN GRONDSLAG VAN VERSTANDHOUDING INZAKE ZEDELIJKE OPVOEDING

### OVERZICHT.

Onder „zedelijkheid" is te verstaan: dat samenstel van deugden, waardoor beoogd wordt het welzijn te bevorderen van de wezens, voor wier welzijn men verantwoordelijk is.

De norm van zedelijkheid klimt met den cultuurtoestand.

De mensch wordt geboren met zedelijken aanleg. De zedelijke opvoeder heeft tot taak alle voorwaarden in 't werk te stellen, opdat de zedelijke bewustwording van binnen uit zooveel mogelijk bevorderd worde. Hij moet zich wachten, hoogere zedelijke eischen te stellen dan die, welke passen bij den graad van ontwikkeling dien het kind bereikt heeft.

De zedelijke opvoeding beoogt: wekken van gevoelens, en daarnaast: vorming van inzichten.

Hoogste gevoel is liefde; minder hoog is rechtvaardigheidsgevoel; het minst is: het besef van plicht ten opzichte van wetten en heerschende zeden. Daarnevens moet het kind inzicht verkrijgen aangaande den omvang en den inhoud zijner ethische verplichtingen.

Daar onze samenleving berust op zeden, gewoonten en wetten, waartegen men niet zondigen kan zonder onaangename botsingen, is het in 't belang van individu en maatschappij, de kinderen te leeren, die botsingen te vermijden. Dit is de laagste trap van zedelijke opvoeding en behoort thuis in de lagere school. De inhoud daarvan is gemeengoed van alle geloofsovertuigingen.

Hoogere of diepere ethische levensvragen moeten niet in de lagere school, maar bij afzonderlijk onderwijs behandeld worden, door iedere richting in vrijheid naar eigen opvattingen. Alle richtingen moeten zich vereenigen in het werk der zedelijke opvoeding in de lagere school. Grondslag van verstandhouding moet zijn: vrijheid van de onderwijzers om hun zedelijke gevoelens uit te spreken, mits zij zich onthouden andersdenkenden te grieven.

(Présenté en hollandais).

# THE ULTIMATE AIM OF AN INTERNATIONAL MORAL EDUCATION MOVEMENT

BY HARROLD JOHNSON
LONDON

The ultimate aim of an International Moral Education Movement is, I take it, the unification of the human race. The great faith upon which the Movement reposes is that such unification is finally capable of accomplishment. Such a faith, too, in proportion as it exists, and according to the measure of its intensity, constitutes the Movement a *religious* Movement.

I call this faith a *great* faith — indeed the greatest of faiths — because its possession involves of necessity the adoption of propositions inadmissible to the purely intellectual or scientific faculty, for instance such propositions as these: that religion and free-thought meet as twin sisters in a larger synthesis, that there are deeper depths than all differences, and that a unity underlies all diversities.

Indeed if we look closely into this Movement, we discover that the practical problem it is at grips with is: whether a working alliance is feasible between the representatives of religion on the one hand and those of free-thought on the other, and whether for the purposes of their intercourse and traffic one with the other, a bridge can be constructed between them. The building of this bridge is the peculiar task of the age, a faith in the possibility of its construction is the crowning faith, a despair of its ultimate accomplishment is the most fatal of all scepticisms, and the demands upon the engineers (*pontifices maximi*) were never so exacting for initiative and experiment, the surest calculation and the finest manipulation.

That there is much in current philosophic thought, in modern religious developments, in recent scientific discoveries, in literature and art, and in sociological trends to encourage us in this view, the mere mention of only a few names and movements and indicative signs will make at once obvious : in philosophy, William James, Boutroux, Bergson and Eucken; in religion, Catholic Modernism and the emergence in the East of Bahaism; in science, radio-activity and the dissolution of the atom; in literature and art, the idealistic realism of Maeter-

linck, G. F. Watts, Jean François Millet, Eugène Carrière and Rodin; and in sociology, what we may perhaps be permitted to call the mysticism of M. Durkheim, who can say — „I see in divinity society transfigured and thought symbolically".

Further, we are looking more and more for evidences of religious trends not to the Churches only, but to departments and expressions of life regarded until recently as outside distinctively religious pales. We no longer fix the rigid demarcations we once permitted ourselves beween the sacred and the secular, the idealistic and the materialistic, the mystical and the practical; for we find nowadays not infrequently the sacred and the secular, the idealistic and the materialistic, the mystical and the practical combined in one and same institution or person. The categories under which we were wont to classify such institutions and persons are becoming more and more inadequate to express their peculiar attitude and essential spirit. Thus, J. M. Guyau could entitle his great work, issued in 1887, „L'Irréligion de l'Avenir", and yet could at the same time inform us that by „irréligion" he meant a higher state of religion preserving what was purest in the religious sentment and including the „search for an ideal not only individual, but social and even cosmic, surpassing actual reality". Again M. Paul Sabatier writes in a recent work: „Atheism is often a loftier form of religion".

Even as I write, further corroborative evidence reaches us from the Far East. I learn from the *Japan Daily Mail* of the 19th of January last, that the Japanese Vice-Minister for Home Affairs, Mr. Tokonami, is responsible for a scheme to bring the three religions of Japan— Shinto, Buddhism and Christianity — into closer relationship with each other and with the State, and that the Japanese Home Office has issued the following Circular to the Press:

„In order to bring about an affiliation of the three religions it is necessary to connect religion with the State more closely, so as to give it additional dignity and thus impress upon the public the necessity of attaching greater importance to religious matters. In the early years of the Restoration the nation, too eager to reform all the traditional institutions, did not judiciously discriminate between what should and what should not be preserved intact. Many Buddhist temples and Shinto shrines were demotlished, and the national sentiment towards religion was thereby greatly impaired. Christianity was then also held in abhorrence and distrust. Since the freedom of religions has been secured, however, Christian teachers have energetically engaged in the propaganda of their religion. Taking these circumstances into consideration, it is felt necessary to give religion an additional power and dignity. The culture of national ethics can be perfected by education combined with religion.

At present moral doctrines are inculcated by education alone, but it is impossible to inculcate firmly fair and upright ideas in the minds of the nation unless the people are brought into touch with the fundamental conception known as God, Buddha, or Heaven, as taught in religions. It is necessary that education and religion should go hand in hand to build up the national ethics, and it is therefore desirable that a scheme should be devised to bring education and religion into closer relations in order to enable them to promote the national welfare. This necessitates binding the State and religion by closer ties.

It is necessary to bring about a *rapprochement* of the various religious sects to make them a potential power to help forward the progress of the age. All religions agree in their fundamental principles, but the present day conception of morals differs according to the time and according to the different points of view. It is ever evolving. It may therefore be necessary for Shinto and Buddhism to carry their steps towards Western countries. At the time of the Restoration, Japan adopted the progressive policy of opening the country to foreign intercourse, discarding the traditional policy of seclusion and expulsion of foreigners, and carried out every reform with a strong hand. Japan thus came into close touch with foreign countries in outward form, and endeavoured to conform with the general current of thought of the world. In like manner Shinto and Buddhism must endeavour to conform to with the progress of the world. Christianity ought also to step out of the narrow circle within which it is confined, and endeavour to conform to the national policy and adapt itself to the national sentiment and customs, in order to ensure greater achievements. Some critics may say that the three religions would then lose their peculiar characteristics, but Christianity has developed peculiar characteristics in England, in France and in Germany by adapting itself to the national conditions of the land of its adoption. Even if Christianity and Buddhism advance outward and Christianity inward, nothing can impede them from fully developing their peculiar characteristics as the religions of modern Japan. It is desirable to bring Western thought and faith into harmonious relations with Japanese thought and faith in the spiritual world. Japan has adopted a progressive policy in politics and economics in order to share the blessings of Western civilisation, and the same must be done with spiritual matters. The problem demands special attention on the part of the Japanese because of their radical difference from the people of Western countries. The division of humanity in into races is based on mere outward appearance, but it is important to alleviate the conflict of sentiment arising from racial distinctions, not only on the material side but on the spiritual side also. Humanity is one whole, but in order to enjoy the blessings of world-civilization it

is no less necessary to guard against spiritual isolation than against political and economic isolation. The great mission of religious teachers is to co-operate in the promotion of the common interests of the State and religion. It is desirable that steps be taken to give an additional dignity to religion in order to inspire in the minds of the nation a sentiment of religious worship, so as to elevate the national morals and also to enable the spiritual world to contribute to the progress of peace and civilization. These matters are, nevertheless, apt to give rise to misconception, so it is first desirable to establish a thorough understanding between the various religious sects, and it is proposed to bring religious teachers of different sects into closer touch for the attainment of this end."

I have reproduced this Circular in full, as it appears in the columns of the Japan Daily Mail, in spite of the fact that the limitations of this paper preclude comment, because it appears to me to be the most significant document of an official kind so far issued tending towards an effective *rapprochement* of East and West. I reproduce it also in the hope that some of the Japanese delegates present may throw some light on so momentous a declaration.

I ought to add that the Home Minister, in a later utterance quoted by the *Nippon*, endeavoured to remove certain misconceptions as to the intentions of the circular. In some quarters the scheme was regarded as an attempt to amalgamate the three religions — Shinto, Buddhism and Christianity — at the sacrifice of their respective characteristics. The Minister, however, declared that the intention was not to amalgamate the three religions into a new religion but „to encourage each of them to do its best for the promotion of the interests of the community in its peculiar creed". A further criticism was made that the scheme confused religion and education, whereas in Japan there is a distinct line drawn between religion and education. The Minister, however, declared that he had no idea of introducing a religious element into education. What he contended for was that religion and education must go hand in hand for the promotion of the moral culture of the nation. Others, too, saw in the scheme an attempt to unify politics and religion. The Minister declared that he had no such idea. He only desired to convene a religious conference in order to give an impulse to the public mind, so that politics, education and religion should contribute to the promotion of the welfare of the State, holding one another in due respect.

I have also to add that a little more than a week after the issue of the Circular Reuter reported from Tokio, that the Home Minister had „withdrawn his proposal on account of the opposition and misunderstanding which have been manifested in regard to it". Proposals of

the kind are evidently not yet ripe for practical politics, but they should nevertheless take a tremendous significance for future politicians, educationists and religious reformers both in the East and the West.

Having now presented evidence from both the West and the East, I may perhaps be permitted to refer to my own personal experience. It has been my privilege to come intimately into touch with representatives of all the great faiths, especially of the many varities of the Christian faith and with many outside all the organised Churches, yet I have frequently discovered, when I have communed with these and we have touched the bedrock of the deeper experiences we shared, that my own attitude and spirit, and indeed essential thought, were also theirs. Indeed I believe it to be quite possible for us to-day, if we sufficiently enlarge our sympathies not only to place ourselves sympathetically at the point of view of enlightened representatives of all the faiths, including the purely humanitarian ones, but even to feel an identity of communion with them all in their spiritual endeavours and aspirations and in their fundamental thought. „Is there not", asked Guyau, „something fraternal in every thought of man?" We recall thus a Catholicism which has a tradition behind it infinitely larger and richer than that of which any mere clericalism can boast, a Catholicsim, or as M. Paul Sabatier styles it, a cosmic universal society",whose name is stammered by the Churches, whose secret is sought after by science, and whose realisation is the work of democracy."

My own experience is, I am aware, far from being unique, but I cite it because it is for me the most conclusive fact of all, and because I find it to be more and more confirmed by the facts of the religious orientation of the present day.

I am also convinced thereby of the wisdom of the Basis upon which this Congres is organised. We are here, I take it, not to convert or proselytise, not to induce others to exchange one particular definite position for another precisely the opposite, but rather in order to learn better how to present our own point of view as worthy of the respect of others occupying a different standpoint, and in order to understand better and sympathise more fully with the standpoints of others, who with different traditions and associations, are nevertheless seeking in their way as we in ours, however imperfectly and confronted by obstacles however great, the same ultimate spiritual communion.

We shall probably discover too that what renders this unity of the spirit possible is not the moral bond alone — tremendously important though this is — but „something far more deeply interfused", the recognition of which, in some form, or other, becomes more and more admissible by the most liberal thought . We shall be wise not to dogmatise as to what exactly this „something" is, and whether we per-

ceive it in M. Durkheim's „transfigured society", in H. Bergson's *élan vital*, in a „Power not ourselves making for righteousness", in Spencers „infinite and eternal energy from which all things proceed", or in „Him, in Whom we live and move and have our being", matters not, provided that we have faith that the bond exists, and that, in consequence of this, the unity of the human race is ultimately achievable in harmony with „that cosmic Law all tongues confess, Whose Way is Love, whose end is blessedness."

What we need increasingly to learn, and what I trust this International Moral Education Congress will in some measure teach us, is that in preparing the child through education for the social life upon which he is about to enter, we should emphasise far more than we do the things that bind us all into one fellowship and far less than we do the things that divide us into our various sects of the Pharisees and the Sadducees. The child will in the long run prove to be our Reconciler. It is written that Christ set a little child in the midst of his wrangling disciples. If we of this Congress go and do likewise and consider the child's needs rather than what in an inferior sense are our own we shall have attained the Kingdom.

(Présenté en anglais).

# MORAL EDUCATION

BY MRS. G. KAPTEYN-MUYSKEN

THE HAGUE

Out of the splendid chaos of modern Life, splendid because of its thousands of new possibilities and chances, two demands, two imperative needs haven risen and at present draw the general attention. The one is the need of social, the other that of moral reform.

These two interests are bound up together each depending upon the other for any real and permanent success.

We are slowly but surely moving towards a new conception of Life and of Faith, of Society and of Morality.

The truth of the first statement needs no further comment here. The very fact of this International congress meeting to discuss Moral Education is the best and most striking proof of the latter.

The coming together of so many people of all shades and grades of opinion from so many lands for this purpose of discussing Moral Education is a very eloquent sign of the times, a sign indeed of some universal unrest and desire, a sign of a great and deeply felt general need.

It is remarkable that the demand for ethical training no longer rises in centres of Freethought only, where the re valuation of the spiritual values of Life has begun since long and is moreover a perfect natural thing, but that the same demand now also rises in the very strongholds of positive religion and dogmatic creed where this problem was supposed to be solved. Truly a most striking evidence that the process of outward and inward evolution, which is the chief characteristic of modern times, can no longer be ignored by any seriousminded person.

To prove the process of this spiritual awakening, of this ever growing consciousness, historically goes beyond the scope of these introductory remarks on Morality and Moral Education.

A short and general review of the state of present day progressive thought is however necessary. Without it our plea for Moral Education would miss its strongest arguments, the possibility of its stable foundation.

Now the first and last thing to remember is that most striking fact in the movements of to day viz; the very general reaction against mate-

rialism, against science in its ultra positive and outward direction. In fact it is this reaction which brings together here to day people of very contradictory views of life and of creed. In most cases the differences between such will prove so important that a permanent union will hardly be established. Rather will the great advantage of this meeting be the throwing of light on the complicated situation in which humanity finds itself with regard to its spiritual as well as with regard to its material conditions of living.

For this reaction mentioned above is of a dual nature. On the one side it presents us with retrogade, backward moves, on the other side it is a very decided advance, a forward move towards a more complete understanding of Life in scientific terms of a wider range of observation and experience.

For us who desire to go forward the danger comes less from the natural conservative power of the great and genuine traditions of the past which have in many cases and in many centres of life not yet fully outlived themselves, but rather from those quasi modern revivals, which in all forms of disguise, subtly present the most antiquated superstitions as something essentially new.

As to the first form of reaction it is best left alone, it must outlive its own necessity and vitality.

As to the second the only way of fighting it with success is the clear perception and definite formulation of that New Idealism, which is borrowed not from the past, but which rises out of reality itself, through the great advance of hymanity in knowledge, consciousness and power.

The reaction here, in the very centres of progress, is not a refutation of modern science, but simply a demand of its fulfilment also on the plane of psychic and spiritual life. That which matters here for the truly progressive mind is the logical following up of the principle of evolution in its ideal and spiritual significance. Life cannot be explained by material and physical facts only,Life is not simply a mechanism, it is creative. The forces of intuition and creation are those of feeling, of imagination, of thought, of that whole unseen, inward, psychic complex of soul, of mind and character, which moves to action, to outward achievement.

Nature means infinitely more than that which generally is described as such. The reaction against naturalism properly understood goes not against Nature, (how could it!) but against a much too narrow interpretation of the term Nature. Like reality, like truth, Nature is universal and must be approached from all sides.

Darwin's „struggle for life" is no longer to be considered only in its physical and material aspect. Darwin and science in general had

first to get rid of all sorts of sentimental idealism, before the building up of the New Idealism rooted in reality itself could properly begin. Darwin's „survival of the fittest" means for mankind „survival of the selfcontrolled" of the best equipped spiritually.

Now this conception, is not as so many reactions of to day: „un prétendu spiritualisme, en realité un matérialisme qui s'ignore"; it is the very essence of spirituality, that is to say it is the power of physic inward capacities and elements, which are beyond all materialisation, beyond sight, beyond touch.

It is with these psychic elements of human nature that morality is concerned, here lies the task of Moral Education.

For those who agree with the above conclusions it must be selfevident that the new conception of Morality out of which a new Moral Education must be formulated is composed of scientific, social and individual factors.

That this conception more over renders Morality selfreliant, trusting only to its own principles; independent from any special church or creed, free and therefore better able to understand the very essence, the deeper meaning of the truly religious.

A morality thus conceived is the result of a wider and deeper inward experience, on more knowledge and of an ever increasing consciousness; it lifts us above the warfare of narrower creeds and the conventions of dogma. Emancipated from the super-natural it seeks in Nature itself the springs of its motives and of its vitality. It has its roots in the noblest instincts of the human race, in the finest faculties of soul and of mind latent in each human being. Moral Education guided by this moral insight knows of no other possibility of realizing its aim than by rousing and training to their strength the best natural instincts and capacities of each individual.

Over and against the old dogmatic systems of morals, which chiefly depend on outward authority, outward rules and laws, this later conception of Moral Education has the great advantage of its natural inwardness. For only in this sense of inward obligation can morality be relied upon as an effective means of regulating conduct and of influencing the life of the individual and the community. Moral control such as humanity needs to day has never before existed, it has to be evolved out of the deeper consciousness, the clearer understanding of our inner and outward development.

The past is powerless to deal with the great deficit of human civilisation in the present, it cannot possibly solve the problems of a later generation. The training of character now depends upon a clearer knowledge of human nature in its manifold capacities. The task for Moral Education at present is: to awaken and cultivate by natural means of

suggestion and instruction the great constructive forces of soul, mind and character in each human being, so that these individually and socially may be able to conquer by the very strength of their development the destructive elements, which stand in their way.

Only the culture of an inward support like this can battle with the difficulties and troubles of Life. With this new method the imperative outward commands of duty transform themselves into an inward sense of responsibility for the gift of Life, into a feeling of reverence for Life, into an ideal of the most complete development of Life in the individual and in society. Such is the only conception of Morality and Moral Education which is good and wide enough for our time. Well understood and wisely applied it will touch the very springs of human action and conduct. It will teach mankind the art to create order out of chaos, it will teach to steer boldly and nobly through Life. Ethics and aesthetics have many things in common. The task of both is: to control the uncontrolled, to shape and reshape the given materials of Nature. The Moral reformer is the artist of Life; he must create an outward atmosphere suggesting good, instead of evil, in which the fruit of Moral Education will be able to ripen, not decay. The need is imperative, our meeting proves it to be so. It also is a proof that a general conviction is dawning that Nature, through means of Humanity with its rich and manifold capacities, strives for its highest development. To aid this development directly by teaching and by suggestion is the task of Moral Education.

Sin is waste of Life, virtue growth and development of Life, a striving after Perfection.

Throughout the ages humanity has been longing for deliverance of evil; it may now rejoice finding the possibility of this deliverance within its reach.

Already Dante fore-shadowed our present conception. Hidden in the symbolism of the middle ages, in the many dogmas of that time, his genius is pointing the way to Paradise also through gradual stages of development of human nature and the training of its noblest instincts and highest capacities.

Inspired by more knowledge and deeper consciousness, roused by the ever-increasing natural means of human power and will, we of to day may pose the same ideal with greater directness and with more and new resources to realize its fulfilment.

(Présenté en anglais).

## ZEDELIJKE OPVOEDING.

### OVERZICHT

Wij bewegen ons in eene richting naar een nieuwe opvatting van Leven en van Geloof, van Maatschappij en van Zedelijkheid. Dit congres is daarvan een bewijs, wat de beide laatstgenoemde betreft.

Niet enkel in vrijdenkers-kringen, waar dit verschijnsel zeer natuurlijk is, ook in de kringen van geloovigen en belijders wordt naar verbetering der zedelijke opvoeding verlangd.

Er is reactie — tegen het materialisme — tweeledig:
Aan de eene zijde de natuurlijke conservatieve kracht van de groote en oprechte overleveringen van het verleden, die nog niet geheel uitgeleefd zijn, aan de andere zijde die quasi moderne herlevingen, die in allerlei vermommingen op een verfijnde wijze het meest verouderde bijgeloof als iets essentieel nieuws aanbieden.

De eerste moet zich uitleven.

De tweede kan slechts bevochten worden door een duidelijk begrip en zuivere omschrijving van dat Nieuwe Idealisme, dat niet geleend is van het Verleden, maar uit de Realiteit zelve voortkomt.

Deze reactie is niet tegen de moderne wetenschap gericht maar verlangt de vervulling van beloften ook op het gebied van psychisch en geestelijk leven. Het leven kan niet enkel door stoffelijke en physische feiten verklaard worden, het is niet enkel mechanisch, het is Scheppend, Scheppingskracht zijn gevoel, verbeelding, gedachte, in een woord psyche van ziel, geest en karakter, dienende tot leven, tot vervulling van leven.

Natuur is niet enkel, wat natuurwetenschap als zoodanig bestudeert, zij is meer dan dat, zij is universeel even als werkelijkheid en waarheid.

Darwin's „struggle for life" moet voortaan ook gelden voor geestelijke dingen, dan wordt zijn „Survival of the fittest" voor de menschheid „survival of the selfcontrolled." De kracht van den geest, inwendig, moet dit in haar gevolg hebben.

De nieuwe Zedelijke Opvoeding moet wetenschappelijk, maatschappelijk en individueel zijn. De zedelijkheid moet daarbij op eigen beginsel steunen, onafhankelijk van een speciale kerk of van een bijzonderen vorm van geloof, vrij en daardoor geschikt om de essences, de diepste gedachte, den wortel van waren godsdienst te begrijpen.

Zedelijke opvoeding, aldus begrepen, gaat tot haar doel door de beste natuurlijke aandrift en aanleg van ieder mensch tot de hoogste kracht op te voeren. Buiten dogma, buiten regel en wet, werkt zij op de natuurlijke inwendige kracht die op inwendigen plicht is gericht: zedelijke zelfcontrole heeft de menschheid noodig. Klare kennis van

haar eigen natuur in al haar kunnen is daarvoor grondslag. Kweeking van de groote scheppende krachten van ziel, geest en karakter in iederen mensch worde daardoor bereikt. Alleen zulk een opvoeding kan tegen de moeielijkheden en de kwellingen des levens zijn opgewassen. Zij verandert de van buiten opgelegde plichten in eigen-gevoelden plicht, met gevoel van verantwoordelijkheid en eerbied voor het leven: Ze streven naar het ideaal van de volkomenste ontwikkeling van het Leven in den enkeling en in de maatschappij.

Hieraan is groote behoefte. Ons congres bewijst dit. Alle drijfveeren van menschelijk doen moeten worden in dienst gesteld van de zedelijkheid — orde moet worden gebracht in den chaos — stuur worden gegeven door het leven, ook met behulp van zedeleer en kunst. De Zedelijke hervormer worde de kunstenaar van het Leven, die de zedelijke opvoeding leidt.

(Présenté en hollandais).

# ESQUISSE DES BASES FONDAMENTALES ET PRINCIPALES DE PSYCHOLOGIE

PAR J. A. RENÉ BRODIN

PROFESSEUR DE PSYCHOLOGIE, LA HAYE

---

Tout d'abord et avant tout, tout le monde doit savoir que, sans education morale, il ne peut y avoir un progrés social, sinon même, une rétrogradation sociale.

Ainsi que l'Individu, une nation, un Peuple, une Race peut progresser et aussi rétrograder.

Mais la rétrogradation n'est possible, pour les uns comme pour les autres, qu'autant que leur orgueil les aura empêchés de savoir que leur progrès est encore bien loin d'etre définitif, et cet orgueil insensé devient la cause principale de leur rétrogradation dont ils sont inconsients, tout en se croyant avoir acquis la perfection.

L'Histoire nous en a donné et nous en donne encore des nombreux exemples.

Les Bases Fondamentales et principales de la Psychologie sont:

1. La Psychologie est LA SCIENCE DE L'AME et par conséquent la connaissance de toutes les facultés de l'être humain, ainsi que celle de ses nombreux défauts.

2. Puisque, avant tout, nous sommes tous des êtres humains, nous avons donc, en nous tous, les mêmes germes de facultés et de défauts, plus ou moins développés, selon notre degré personnel d'évolution.

3. Afin de s'en rendre compte, il faut regarder en soi-même et on a raison de dire que la science par excellence est celle du „Connais-toi, toi-même."

4. Pour bien connaître les autres êtres humains il faut donc bien savoir se connaître soi-même.

5. La principale et première connaissance de soi-meme, c'est celle de notre conscience.

6. De notre conscience sort, par conséquent, la connaissance du Bien et du Mal.

La conscience, c'est notre grand juge.

Cette conscience nous fait connaître les divers Désirs Supérieurs que l'on appelle des Idéals, ainsi que les diverses qualités de l'être humain et aussi ses nombreux défauts.

7. Le Mal, c'est la cause de la douleur.

8. Nous devons donc devenir pour les autres êtres humains utiles, justes et bons, et surtout bienfaisants.

9. Notre souffrance ou douleur personnelle, c'est aussi, pour nous tous, de sentir profondément la douleur des autres, si nous avons chassé de nous l'Egoïsme et l'Indifférentisme.

10. Dans ce noble but, nous devons donc développer en nous tous l'amour, ce que l'on appelle l'Altruisme qui est le principe de la solidarité humaine, dont découle cette vérité que la douleur des autres est, pour nous-mêmes, une grande douleur, puisque nous avons développé, en nous, le sentiment de l'Amour pour nos frères humains.

11. Pour accomplir son évolution ou progrès personnel, il faut faire tous ses efforts pour monter, le plus possible, vers ses Idéals ou désirs supérieurs et essayer de les réaliser progressivement. Il faut, dans ce but, essayer énergiquement de corriger, peu à peu, ses principaux défauts.

12. Faire faire de la gymnastique à son coeur pour développer, en soi-meme, le sentiment de l'Amour humanitaire qui est, en nous tous, en germe.

13. Il faut savoir que la douleur est le meilleur professeur pour notre progrès personnel et celui des autres.

14. Etudier la lutte du coeur avec la raison pour réaliser leur fusion possible. Une fois la fusion réalisée de ces deux puissantes forces, le coeur n'a plus des raisons que la raison ne comprend pas. Magnifique loi de l'équilibre moral.

15. Il faut surtout savoir que le Bien est obligatoire et que cette obligation fait partie de „notre moi-moral."

16. D'ailleurs, notre conscience nous commande, impérativement, l'obligation.

17. Il faut également surtout savoir développer, avec persévérance, dans tous ses degrés superposés, l'Amour de notre Idéal d'amour qui, par son évolution, monte de plus en plus vers l'Amour Universel.

18. Il faut aussi surtout savoir développer, avec persévérance, dans tous ses degrés superposés, l'Amour de notre Idéal Amour qui, par son évolution, monte de plus en plus vers l'Amour Universel et, de plus en plus aussi, vers les hauteurs transcendantales de L'INFINI.

19. En réalité, d'une manière absolue, le Mal n'existe pas.

20. Le Bien, seul, existe d'une manière absolue.

21. La Perfection qui est un de nos Idéals, est la démonstration la plus logique et la plus vraie que le Bien, seul, existe d'une manière absolue.

22. La réalisation du Bien dépend de notre grand désir et de notre énergique volonté personnelle d'obéir à notre Idéal de Perfection, peu à peu, et toujours progressivement.

D'ailleurs, la plus solide et la meilleure les preuves, pour nous convaincre de cette belle et consolante vérité, c'est que, même dans notre vie pratique, il nous est possible de nous corriger d'un défaut qui nous gêne et de le faire disparaître complètement, pour le remplacer par une qualité, qui est le contraire de ce défaut.

Ce qui nous est possible pour un défaut, peut donc l'être pour nos autres défauts.

23. L'Idéal de la Perfection est la conséquence logique de notre Idéal du Bonheur; car, sans la Perfection parfaite, il ne peut y avoir de Bonheur parfait.

24. L'Idéal, tous nos Idéals, que l'on appelle ainsi, sont donc nos désirs supérieurs, innés en nous tous, êtres humains, sans aucune exception, et qui nous attirent et nous entraînent vers eux, tout d'abord en pensée et plus tard, en réalisation, selon notre degré personnel d'évolution progressive.

Tout d'abord aussi, imitons les architectes qui, avant de construire les nombreux étages, s'occupent de l'ensemble des travaux nécessaires pour assoir les fondements d'une construction, c'est à dire la maçonnerie qui sert de base à cette construction.

Dans la question de l'Education morale et sociale, question si belle et si importante qui nous occupe, l'Educateur-Psychologue actuel et les Educateurs-Psychologues futurs doivent être et seront nos architectes qui après avoir, tout d'abord, construit les fondements solides de la Psychologie des Peuples, des Nations et des Races, c'est à dire la Psychologie des Etres Humains qui peuplent notre terre, sans distinction des Peuples, Nations et Races, construiront ensuite, peu à peu, les nombreux étages qui complèteront le superbe édifice Psychologique de notre Humanité terrestre.

Les Educateurs-Psychologues doivent savoir développer, dans notre génération actuelle et future, ce qui constitue l'Homme, c'est à dire une Intelligence, un Coeur et une Volonté.

Pour atteindre ce but, l'Educateur-Psychologue doit être un Forgeur d'âmes.

La Psychologie est une science qui étudie les faits intérieurs de la vie morale de l'Homme. Elle étudie nos facultés, nos sentiments, leurs effets, l'origine et la marche de nos passions.

La bonne éducation psychologique est le développement harmonieux de toutes les facultés humaines.

Mais, pour développer les facultés et les sentiments qui se trouvent, en germes, chez l'Etre Humain, il faut que l'éducateur-candidat psychologue ait étudié et connaisse la nature et les lois de nos facultés et sentiments.

Ces connaissances si nécessaires dans l'éducation, c'est la psychologie qui nous les fournit, surtout pour l'éducation morale et sociale des sentiments et de la volonté.

Pour donner à l'être humain le sens et le goût des vérités morales, il faut que l'éducateur-candidat psychologue acquière un état d'âme spécial et des connaissances spéciales.

Et ces vrais éducateurs-psychologues, ainsi armés, qui sont actuellement et malheureusement trop rares, devriendront les meilleurs et les plus bienfaisants PIONNIERS du progrès moral et social évolutif de notre humanité.

Mais, pour devenir un éducateur-psychologue sérieux, il faut, tout d'abord, sentir en soi-même un Amour d'Apôtre qui comporte la mise en pratique de la „Loi du Sacrifice" dont les conséquences logiques sont le dévouement, le désintéressement et l'abnégation.

Il faut, en plus, que l'éducateur-psychologue sache aimer pour se faire aimer des autres.

Pour l'éducateur-psychologue la plus grande influence qu'il peut avoir dans l'éducation, c'est l'amour vrai, sincère, qui rayonne autour de lui et dont les chauds rayons pénètrent, sans même parler, dans les consciences et les coeurs des personnes qui l'entourent.

Pour être un bon éducateur-psychologue, il faut également avoir, en soi, de l'indulgence, de la bienveillance, de la tolérance, de la douceur, et de l'enthousiasme pour le Beau, de l'amour pour le Bien et surtout un courage moral supérieur.

Puisque l'éducateur-psychologue doit être un Forgeur d'âmes, il faut qu'il se soit forgé lui-même, avant tout. Il ne peut forger les autres âmes s'il n'a pas forgé la sienne auparavant.

C'est ce qu'il y a de plus logique et de plus vrai.

En premier lieu, le candidat-éducateur-psychologue doit donc étudier la psychologie et ses principaux principes qui sont:

1°. La Connaissance de soi-même;

2°. La Connaissance de sa conscience;

lesquels Principes sont en tout être humain, sans exception.

Il est donc absolument nécessaire que le candidat-éducateur-psychologue se fasse diriger par un éducateur-psychologue qui, avant d'éduquer, a dû se forger lui-meme et qui a dû aussi, par conséquent, faire l'expérimentation personnelle de ces susdits Principes psychologiques. Et c'est ainsi que cet éducateur-psychologue, devenu professeur de psychologie, avant d'éduquer les autres, a dû acquérir, avant tout, le savoir de ces principes et avoir l'expérience personnelle de leur réalité bienfaisante, au point de vue de notre évolution personelle, morale, sociale et progressive, ainsi que pour l'évolution progressive de NOTRE HUMANITÉ qui, malheureusement et actuellement, est encore étranglée par nos si nombreux préjugés d'éducation, par nos moeurs, ainsi que par nos diverses coutumes et habitudes, sous l'influente prépondérance de la „LOI D'IMITATION" selon le milieu où nous nous trouvons.

Mais, heureusement, la „loi d'imitation" a deux faces, c'est à dire l'imitation du vrai Bien, du vrai Beau, de la vraie Justice et malheureusement aussi l'imitation du Mal, du Laid, de l'Injustice etc. et trop souvent aussi hélas l'imitation de la Haine entre Peuples, Nations et Races.

La psychologie qui est la science de l'âme, démontre, tout d'abord, qu' avant tout, nous sommes tous des ÊTRES HUMAINS, et que puisque avant tout nous sommes tous des Etres Humains, nous avons donc, EN NOUS TOUS, les mêmes germes de facultés et de défauts, plus ou moins développés selon notre degré personnel d'évolution.

La science de la psychologie doit donc être introduite dans l'éducation morale et sociale des Peuples, des Nations et des Races et l'on doit, dans ce but, préparer et forger des éducateurs-psychologues qui auront le devoir de devenir des „Messagers-Professeurs de Psychologie" chez les Peuples, les Nations et les Races; car l'évolution progressive sociale depend, tout d'abord, de l'évolution morale des Peuples, des Nations et des Races.

Ces Messagers, Professeurs de Psychologie, auront donc la noble mission, afin d'atteindre ce résultat, de créer des cours spéciaux de Psychologie, pour les écoles, pour les universités, pour les familles, et pour les diverses sociétés qui se réunissent, afin de s'occuper de littérature, de science ou de beaux-arts et que l'on appelle des Académies.

Ces cours seraient, pour tous, dans tous les pays, une révélation nouvelle et bienfaisante.

C'est tout simplement une nouvelle éducation et une nouvelle science à introduire dans l'éducation, même la plus moderne, de tous les Peuples, Nations et Races.

Ce serait une Révolution, mais ce serait une heureuse révolution.

Si nous faisons, nous tous, êtres humains, le Bien ou le Mal, nous le faisons généralement sous l'impulsion de quatre facteurs dénommés:

1°. „La Loi d'Imitation", surtout dans notre milieu.

2°. „La Suggestion verbale" qui nous est faite et que nous acceptons sans réfléchir.

3°. „La Suggestion mentale" que l'on appelle „l'A u t o-s u g g e s t i o n."

4°. „La Loi de l'Effort."

La Nature semble avoir mis sur notre route ces quatre moyens, sans porter atteinte au principe de notre liberté personnelle, afin de nous permettre l'exercice intelligent de notre liberté même, pour notre choix raisonné, soit entre les bonnes ou mauvaises imitations, soit entre les bonnes ou mauvaises suggestions, soit aussi sur notre mise en pratique de la „L o i d e l'E f f o r t"; car sans la réalisation de notre effort personnel, nous restons passifs et non-actifs. Or, la passivité ne peut produire aucun progrès, aucune évolution progressive de l'être humain, c'est à dire aucune ascension vers le mieux et toujours le mieux. Dans ce cas de passivité l'être humain devient et reste, de plus en plus, un zéro, hélas!

Il y a donc là, pour tout être humain, un vaste champ de gymnastique pour toutes nos facultés intellectuelles, sentimentales et spirituelles.

(Présenté en français).

# LE DEUXIÈME CONGRÈS INTERNATIONAL D'ÉDUCATION MORALE, CONSIDÉRÉ D'UN POINT DE VUE LIBÉRAL

PAR DR. J. TH. MOUTON
LA HAYE

Sur l'initiative de M. le professeur. Félix Adler de New-York le congrès de 1908 a été préparé avec le concours de l'Union internationale des sociétés éthiques en Europe et en Amérique, dont le secrétaire, Mr. G. Spiller, a été nommé également secrétaire de ce congrès. En préparant les bases de ce congrès les initiateurs ont compris ne pouvoir compter sur la coopération d'hommes compétents de diverses opinions, pour le cas où il ne serait question que de l'urgence de combiner l'enseignement scolaire avec l'éducation morale, qui comprend surtout la formation du caractère et le raffermissement de la volonté. Il était évident, que la question préalable allait être posée:

Quelle devra être la base de la *morale que l'on enseignera ?*

La base de cette morale, comme de toute morale, doit être la religion, serait sans doute la thèse des confessionnels.

Les non-confessionnels, les sceptiques, les penseurs libres soutiendraient au contraire, qu'à la formation du caractère et au raffermissement de la volonté pourra suffire une éducation, un enseignement non imbu de religion mais coopérant avec elle.

Plusieurs d'entre eux prétendraient en outre, que la religion non seulement serait superflue dans ce travail intime, mais pourrait nuire, voire même nuirait indubitablement.

Le comité exécutif du premier congrès a compris qu'il ne fallait en aucune sorte empêcher la discussion des bases de la morale; aussi s'empressa-t-il de faire ressortir, qu'il ne visait point du tout à un tel exclusivisme. Il publia une brochure sous le titre de „Un mot d'explication", dans laquelle il fut démontré que le but du congrès était en premier lieu ce but pratique: l'amélioration de l'éducation morale à l'école (comme l'on sait, le mot anglais „éducation" comprend également l'idée d'enseignement et d'éducation). A cet effet on avait fait appel à des pédagogues, théoriciens aussi bien que pra-

ticiens, comme à des fonctionnaires de l'Instruction publique de tous les Etats civilisés du monde. A peu près tous les principaux pédagogues en Europe de différents religions, confessions ou partis politiques et un grand nombre des fonctionnaires les plus haut placés avaient donné leur adhésion.

Dans la dite brochure on pouvait lire cette phrase, imprimée en italique:

*Le congrès se bornera à des sujets, intéressant également tous ceux qui apprécient le côté éthique de l'enseignement scolaire, sans décréter que des questions religieuses et philosophiques n'ont pas d'intérêt pour l'éducation morale, et sans exclure la discussion du point de vue religieux et philosophique. On espérait, disait-on, que le congrès, en réunissant systématiquement les questions les plus importantes d'éducation morale pour les porter sous les yeux des professionnels et du public entier, contribuerait de fait à l'amélioration de l'éducation, portant sur le caractère et la conduite.*

La phrase, imprimée en italique, prouvait pour autant que cette preuve fût nécessaire, que le premier congrès, quelle que fût son origine, ne partait pas, dès ce moment pour sûr, du point de vue de ceux-là parmi les moralistes, qui jugent la morale indépendante de la religion. Les faits ont affirmé heureusement cette assertion, car dans la cinquième séance du premier congrès les personnes des plus divergentes opinions ont pris part à la discussion. Parmi ces personnes on comptait des catholiques dont l'un de l'ordre des jésuites, un prélat, deux chanoines, un rabbin, différents savants et plusieurs chefs d'école. Ils parlaient en toute sincérité, graves et sérieux, et nul n'a le droit de supposer que l'opinion d'un seul d'entre eux n'aie pas pu se faire valoir comme il le désirait et comme l'occasion l'exigeait.

Avant de coopérer à choisir la Haye comme lieu de réunion du second congrès, le comité de Londres a exigé formellement que la même liberté de la parole fût garantie à chaque membre de quelque opinion qu'il fût, et la commission d'études, qui s'était formée à la Haye à la suite du premier congrès, étant de la même opinion ,a cru ne pouvoir donner meilleure garantie qu'en acceptant l'épigraphe suivante, placée à la tête de tout écrit émanant du comité exécutif futur:

*Le congrès ne fera de propagande pour aucune association ni opinion; tous ceux, qui s'intéressent à l'éducation morale, quelles que soient leur religion, leur nationalité, leur secte ou leur opinion, auront le droit d'exprimer leurs pensées et de discuter avec des personnes de différentes opinions.*

Le comité a en effet la satisfaction d'avoir rassemblé dans le Comité néerlandais général des personnes de diverses opinions religieuses

et politiques, tandis que les personnes les plus distinguées ont promis de prendre part à la discussion.

Après cette notice historique, qui ne porte que sur des faits, je me permets d'offrir au congrès un exposé succinct de mon propre point de vue, essentiellement libéral.

Nous avons l'avantage de pouvoir compter sur la coopération d'hommes éminents de deux partis cléricaux néerlandais, c. a. d. du parti antirévolutionnaire et du parti catholique, qui exposeront leur point de vue à la première séance. Quant aux autres nations, nous avons bon espoir sinon la certitude, que les partis non-libéraux ne manqueront pas à notre appel.

Je me permets de dire „notre appel", puis qu'en effet une grande partie du travail fait a été consacrée à décider les représentants de ces partis à servir l'intérêt commun en servant l'intérêt de leur parti. C'est pourquoi nous regrettons vivement la communication dans le journal du parti antirévolutionnaire du 20 Octobre 1911, disant: „ce congrès n'est pas pour nous".

Pour ma part — n'ayant pas le droit de parler au nom de mes collègues du Comité exécutif néerlandais, je me borne à dire mon opinion à moi — je regretterais sincèrement, si les rapports de la première séance et la discussion à la troisième devaient se restreindre soit par l'absence d'orateurs de diverses opinions, soit par la seule abstention d'orateurs compétents néerlandais. Nous nous étions proposé de pouvoir réunir tous les professionnels, tous les pédagogues, tous les intéressés dans un même esprit de tolérance, mais on doit bien s'accommoder aux circonstances dont on n'est pas le maître, et il convient de le faire avec grâce.

Cependant je ne vois pas, dans l'attitude actuelle d'un des partis néerlandais, une raison pour m'abstenir de dire mon opinion sur la question la plus importante, à ce qu'il paraît, de la discussion à venir. Je sens au contraire l'obligation d'énoncer clairement mon opinion là-dessus.

Les opinions d'une partie des croyants, notamment de quelques groupes de confessionnels, sont à mon avis fixées, réglées par des dogmes, tendant à les séparer de tous ceux qui croient possible une évolution de la croyance et de la foi comme de la morale.

Par cette conception les partisans de ces opinions sont tenus à soumettre l'enseignement et l'éducation dans toute leur étendue à leur influence et de ne souffrir, dans cette matière comme dans plusieurs d'autre nature, aucune intervention, aucune déviation, aucune résistance. Convaincus de posséder la vérité, et n' accordant pas l'attention nécessaire au phénomène que leur prochain en possède une aussi

différente de la leur, ils sont enclins à considérer comme leur devoir de combattre les idées libérales qui, d'après eux, mènent à la ruine et à la débâcle. Pour une telle lutte le congrès ne leur semble pas le terrain propre. Fortement convaincus que leur église et ses dogmes suffisent à toutes les exigences de l'éducation, ils se gardent, — je parle de ceux qui s'abstiendraient — de mettre leurs idées en opposition avec celles qui ont inspiré Lessing, en créant „Nathan der Weise".

Le croyant libéral, le sceptique, le penseur libre (je distingue comme M. le pasteur Bertrand entre penseur libre et libre-penseur) au contraire sont tous contraints à la tolérance la plus étendue. Ils ne se contentent pas d'une tolérance, qui se prête à subir, il leur en faut une qui, toute disposée à entrer dans la lice, sait apprécier les arguments du parti opposé même en admettant qu'il remporte la victoire sinon sur toute la ligne, du moins sur quelques points.Leur tolérance n'est pas simplement passive, mais active, s'il y a lieu, et ils voudraient même prétendre que c'est là la tolérance, prêchée par le Christ lui-même. A leurs yeux toute tolérance qui n'a pas ce caractère, semblerait non pas chrétienne, mais altière, orgueilleuse.

Les libéraux — il est nécessaire de répéter que je comprends sous ce nom les croyants, les sceptiques, les penseurs libres — consultant l'histoire de l'église ainsi que celle des nations et de la nature elle-même, sont convaincus que la semence seule ne décide pas de la plante, mais qu'il lui faut un terrain propre; que le développement dépend du terrain comme de la semence, et que par conséquent l'évolution est l'héritage de chaque génération.

L'Idéal des libéraux, n'excluant nullement ni Dieu ni l'Infini, n'est pas fixé pour l'éternité mais soumis à l'évolution; ce n'est pas l'incrédulité, le scepticisme, ce n'est non plus la confession. C'est l'évolution morale, qui ne proscrit pas la foi, mais qui ne peut pas la voir limitée dans des limites rétrécies, les limites d'aujourd'hui.

Il n'exige pas, au service de l'école, la solution du problème, s'il existe une morale indépendante de la religion ou non.

Liberté entière à l'évolution de la morale comme à celle de la théologie, de la connaissance de Dieu, telle est la devise des libéraux. Qu'ils soient croyants ou sceptiques, ils ont tous foi dans la nature humaine.

(Présenté en français.)

# HET TWEEDE INTERNATIONAAL CONGRES VOOR Z. O. VAN VRIJZINNIG STANDPUNT BESCHOUWD

## OVERZICHT

De schrijver zet in het eerste gedeelte uiteen, hoe het eerste congres is tot stand gekomen door samenwerking van ethici in Europa en Amerika met personen van allerlei denkwijze en richting.

De ontwerpers hebben ingezien, dat debat over godsdienstige en wijsgeerige vragen niet mocht worden uitgesloten, en uitdrukkelijk doen uitkomen, dat voor iedereen de gelegenheid tot spreken openstond.

Op het eerste congres hebben dan ook personen van allerlei richting gesproken: Katholieken, leden der engelsche kerk, protestanten, israëlieten, verschillende geleerden en hoofden van scholen,

Aan de voorbereiders van het tweede congres is door het bestuur te Londen de eisch gesteld, dat dezelfde vrijheid in de ruimste mate ook hier zou worden gewaarborgd.

In het tweede gedeelte betreurt hij, dat van de zijde der antirevolutionnairen in de „Standaard" is gezegd: „dit congres is niet voor ons". Diesniettemin zal, zegt hij, door belijders van alle natiën, ook van Nederland, aan de discussie worden deelgenomen. Velen zijn daartoe opzettelijk uitgenoodigd.

De meeningen van een groot deel der geloovigen zijn, meent hij, vastgelegd door de leerstukken hunner kerk, en daardoor worden zij gescheiden van degenen, die gelooven aan de mogelijkheid van evolutie, zoowel van het geloof als van de moraal. Wie overtuigd is, de waarheid te bezitten, kan niet transigeeren en moet onderwijs en opvoeding in hun geheelen omvang opeischen.

De vrijzinnigen daarentegen meenen hun ideaal niet te mogen beperken, ook niet door de belijdenis, Hun ideaal sluit noch God noch Eeuwigheid uit, maar staat niet voor altijd vast. Hun ideaal is niet ongeloof, noch twijfelzucht, maar ook niet een vastgelegd geloof. Het is de zedelijke evolutie, die geloof niet uitsluit, maar die ook het geloof niet wil beperkt zien door de grenzen van heden. Voor hen behoeft de vraag, of moraal zonder godsdienst bestaanbaar is, niet te worden opgelost. Zij vragen slechts volle vrijheid van evolutie voor moraal en godsbegrip beide, omdat zij gelooven in de menschelijke natuur.

(Présenté en hollandais.)

# MORALE, RELIGION ET LIBRE-ARBITRE

PAR T. SANDERS

ING. CIV. AMERSFOORT

---

Le but de tous les pédagogues qui se proposent l'amélioration de l'éducation morale peut se résumer dans la formule suivante: l'éducation morale tend à former le caractère et à fortifier la volonté.

Sur ce point leur accord est parfait.

Mais les dissentiments commencent à se manifester dès qu'il est question du chemin à suivre pour atteindre le but qu'on se propose.

C'est alors que les pédagogues commencent à se disputer avec leurs confrères, aussi bien qu'avec les théologiens, sur la possibilité et l'efficacité d'une morale qui suffise à elle-même et qui soit indépendante de toute religion et que la polémique se continue sur la priorité et la prédominance à accorder à la morale ou à la religion dans l'éducation et dans la vie des individus et des peuples.

Les antagonistes les plus hétérodoxes et les plus acharnés, professant les opinions les plus différentes, se rencontrent sur ce terrain. C'est ici que se concentre l'intéret le plus vif, non seulement au point de vue spécial de notre congrès, mais aussi de celui de tout le monde civilisé.

Puisque tous les arguments directs, employés pour réconcilier les adversaires, sont à peu près épuisés et que les hommes, qui se trouvent dans des camps différents, se comprennent d'ordinaire peu, parce qu'ils ont d'autres habitudes d'esprit, d'autres pierres de touche pour la vérité, il faut chercher la solution dans une autre direction.

C'est la méthode indirecte à laquelle il faut recourir, en s'efforçant avec Socrate de mieux connaître l'homme.

Ce philosophe, fondateur de la morale comme science, la fait reposer uniquement sur cette connaissance-là.

En suivant cet ordre d'idées, il faut donc tâcher d'abord de savoir comment l'homme se comporte vis-à-vis des forces, des stimulants et des excitations, tant physiques que psychiques, qui l'influencent et l'assaillent du dehors; et ensuite il faut connaître ses penchants et ses

inclinaisons innés et les manifestations de toute sorte qui émanent de lui.

Quels sont la liberté et le pouvoir de l'homme, quand il s'agit d'accepter ou de rejeter les lois, les doctrines et les leçons de la morale ou de la religion?

Quel est, sous ce rapport, l'action de son libre-arbitre?

Jusqu' à présent une réponse définitive n'a pas encore été donnée à cette question, mais heureusement on peut constater un progrès.

La doctrine d'une fatalité inévitable, à laquelle quelques philosophes de la Grèce antique et les disciples de Mahomet ont adhéré, a perdu sa force de propagande dans tout pays civilisé et même les croyants musulmans, quoiqu'ils n'aient pas encore renié la théorie fataliste, ne la pratiquent plus dans la vie.

Car cette théorie est incompatible avec celle de l'existence d'un Dieu juste et raisonnable.

Avec le Christianisme le problème du libre-arbitre a été mis tout de suite au premier plan.

La doctrine chrétienne est dualiste et contradictoire là-dessus, car elle enseigne d'une part que tout ce qui arrive s'accomplit d'après les conseils et la prédestination de Dieu et d'autre part que l'homme est responsable de ses actes. Cette contradiction est restée insoluble et irréconciliable jusqu' à ce jour, malgré les efforts faits par les plus puissants logiciens pour trouver une solution satisfaisante. Des théologiens chrétiens Pélage, Molinari, Descartes et Arminius étaient plutôt partisans de la liberté de l'homme, tandis qu' Augustin, Luther, Calvin et Gomare se rapprochaient de la doctrine du déterminisme et de la prédestination.

De la même façon les philosophes Fichte et Schopenhauer se montraient les adversaires de Hume, de Spinoza et de Taine.

Kant cherchait en vain la solution du dilemme en admettant d'une part la liberté du monde moral et en décrétant d'autre part la prédestination pour tout ce qui concerne l'intelligence et la nature.

Dubois-Reymond rangeait la question du libre-arbitre parmi les sept énigmes insolubles et par conséquent éternelles.

Nul d'entre eux, tout en reconnaissant que l'homme n'est pas absolument libre, n'a su fixer les limites précises de la liberté d'une part et d'autre part celles de la prédestination des pensées et des actions humaines.

Cela n'a rien d'étonnant.

Les sciences exactes devaient d'abord étendre notre horizon trop borné.

Les sciences sociales devaient, à leur tour, nous faire connaître les lois qui gouvernent notre vie sociale.

En possession des connaissances ainsi obtenues, l'homme apprit que,

de même qu'une liberté absolue n'a jamais existé pour lui — sa propension à la vie, à l'action et au mouvement, qui lui est innée, qui croît et qui meurt avec lui, est toujours tenue en équilibre par des forces extérieures, tant matérielles que spirituelles, tant qu'elle est en repos mais il apprit en même temps que dès le moment ou cet équilibre est rompu, il en résulte un mouvement corporel, spirituel ou mixte.

On s'est habitué à admettre la justesse de cette théorie en partie pour certains actes et certaines manifestations de la vie, mais il est difficile de l'adopter dans sa généralité, surtout quand il s'agit de forces spirituelles.

Et pourtant on est contraint d'admettre que les idées spirituelles, religieuses autant que morales, influencent les actions humaines, que chacun, quelle que soit sa conviction religieuse ou philosophique, met en jeu chaque jour ces influences pour atteindre le but qu'on se propose. Donc tout individu, en dirigeant ses actes, ses pensées et sa vie, devra suivre toujours la résultante de toutes les forces, tant spirituelles que matérielles, qui l'influencent et qui l'assaillent, et de toutes celles qui émanent de lui-même.

Un exemple bien simple pourra servir à l'illustrer.

Un poisson, qui remonte le courant d'un fleuve, pourra continuer d'autant plus longtemps et d'autant plus facilement que sa force corporelle sera plus grande que son désir d'atteindre son but ou l'objet de sa convoitise sera plus vif. Des dessins japonais représentent meme des carpes robustes en train de remonter une cascade.

Ainsi les faibles d'esprit et de corps sont les premiers vaincus dans la lutte pour la vie, ils commencent par des actions délictueuses et, en glissant de plus en plus sur la pente dangereuse, ils finissent par être des criminels.

Comme les poissons morts, le courant de la vie les charrie.

Cette théorie est bien simple, mais son effet sur nos opinions, sur nos actes et sur notre existence tout entière doit être très étendue.

C'est qu'elle nous montre que notre libre-arbitre, puis qu'il dépend de forces extérieures et intérieures, tant actives que passives, nous donne une liberté relative et non une liberté absolue.

Les fautes, les délits et les crimes des hommes ne sont donc que les suites inévitables de leur faiblesse, tant physique que morale.

La doctrine du péché par là s'élucide et nous constatons que la raison (bona mens) à elle seule est impuissante, lorsque la force indispensable pour servir de correctif fait défaut.

Cette théorie du libre-arbitre s'accorde entièrement avec la doctrine de la mutation des espèces du professeur Hugo de Vries, qui, lui aussi, montre d'une façon indéniable les forces créatrices qui proviennent de l'organisme lui-même.

La cellule vivante nous donne un exemple identique.

Il résulte de notre théorie, que l'individu sera tour à tour vainqueur ou vaincu, selon que son intelligence et ses forces, physiques ou morales, sauront résister ou qu'elles feront défaut. St. Jacques, chap. 3 v. 2, dit: „Car nous bronchons tous en plusieurs choses".

Mais lorsqu' on regarde au contraire l'homme comme faisant partie intégrale du système mondial, tout en lui est de nouveau déterminé, parce que sous tous les rapports il n'est que le produit de son passé et de celui de ses ancêtres.

Les monistes, aussi bien que les dualistes, peuvent souscrire à cette théorie, car la doctrine moniste reste intacte, tandis que les adhérents de la doctrine dualiste conservent leur entière liberté pour faire intervenir leur Dieu directement dans la vie des hommes en ayant recours aux forces transcendentales.

Après cette démonstration théorique de la liberté relative de notre volonté, il est nécessaire d'établir jusqu' à quel point les forces, tant matérielles que spirituelles, et spécialement les forces religieuses, dirigent et déterminent nos actions, qu'elles soient bonnes ou mauvaises.

Une argumentation détaillée sera nécessaire pour élucider ce problème compliqué.

Afin de créer les circonstances propices à faire naître des individus énergiques et des collectivités fortes, tant moralement que physiquement, nous sommes obligés de chercher à diriger, à développer et à faire coordonner les forces dont nous disposons.

Telle est la tâche de l'éducation morale.

Les forces de la nature, utilisées pour les besoins de l'industrie, augmentent de jour en jour dans des proportions gigantesques, comme les syndicats, les corporations et les trusts industriels et financiers, résultant de l'industrialisme grandissant, deviennent toujours plus puissants.

Les séductions auxquelles les hommes ont été exposés de tout temps se multiplient avec les complications de la vie moderne.

Les tentations augmentent avec les difficultés de la vie.

Et pour triompher de ces circonstances nouvelles, le caractère et l'énergie des individus et des sociétés ont à tenir tête à des exigences chaque jour grandissantes.

Lors du premier congrès, tenu à Londres en 1908, j'ai déjà eu l'honneur d'appeler l'attention sur le manque d'énergie et de moralité que nous observons dans presque tous les pays civilisés et j'ai indiqué comme une des causes principales de ce phénomène la disproportion, qui s'accentue et qui va toujours en augmentant, entre le développement des sciences physiques et de leurs applications, et de celui des hommes.

L'homme n'a pas su s'adapter assez vite aux perfectionnements modernes de la dernière moitié du XIXe siècle. Son corps, véhicule de ses forces physiques et spirituelles, n'a pu suivre cette évolution.

Il en est résulté un surmenage et des désordres du système nerveux, qui ont engendré des faiblesses corporelles et intellectuelles, lesquelles, à leur tour, ont donné lieu au défaut de moralité, que nous venons de signaler.

Au milieu de la lutte pour la vie, aux prises avec les grandes puissances politiques, industrielles et financières et en butte à maintes difficultés, de toute nature, la moralité ne paie que trop souvent le tribut de la faiblesse humaine. Les individus trop faibles, grands et humbles sans distinction, placés devant le dilemme de subir des pertes, de se démettre de leurs fonctions, de disparaître dans la lutte sociale ou de conclure un pacte indigne, n'embrassent que trop souvent la dernière alternative, même au prix de leur honneur et de leur probité.

Le mal peut être signalé chez les croyants de toute religion sans différence de nationalité ou de race, aussitôt que des circonstances personnelles ou sociales se présentent qui doivent le faire naître.

Au premier abord il faut s'étonner que ce fait vraiment remarquable n'ait pas été généralement reconnu jusqu' à présent. La raison en est double. La première c'est que les religions anciennes ont exercé une grande influence sur la vie sociale et économique des peuples, contrairement à ce que nous voyons de nos jours; les disputes et les querelles religieuses étaient à l'ordre du jour et maintes guerres s'en suivaient.

La seconde raison est de tout autre nature.

Tandis que jadis, lorsque la vie des hommes se concentrait dans des limites beaucoup plus restreintes, un fait pareil eût été beaucoup plus difficile à constater que de nos jours, notre horizon beaucoup plus étendu nous permet de voir beaucoup plus clair et plus loin. Aujourd'hui les conséquences évidentes des faits devenus généraux, se mettent comme automatiquement au premier plan, de sorte qu'il est devenu presque impossible de ne pas les remarquer. Les individus et les peuples se rapprochent de plus en plus et leurs points de contact se multiplient de jour en jour.

Le cercle des intérets en commun de tous les peuples s'étendant toujours, de même que leur effort commun, il en résulte que la religion doit forcément être exclue de la zone neutre où des peuples de toutes les religions et de toutes les races se rencontrent.

L'influence *directe* de la religion sur la vie publique va donc toujours en diminuant et tend à disparaître entièrement.

On trouve encore des personnes qui croient devoir s'affliger de cette élimination toujours plus marquée.

Une simple analyse de ce que l'on entend généralement par le mot

„religion" suffira pour montrer d'une façon péremptoire qu'ils ont tort.

On a l'habitude de réunir sous le seul vocable de religion non seulement les concepts théologiques, mais aussi les concepts moraux. En outre on comprend encore souvent sous le mot religion des préceptes hygiéniques et des rites, dont nous n'avons pas à nous occuper ici. Mais tandis que les préceptes moraux sont d'ordinaire communs à plusieurs religions et plusieurs systèmes philosophiques, ce sont les dogmes qui caractérisent les religions différentes. Et puisque c'est la morale commune à plusieurs ou à toutes qui forme un lien entre tous ceux qui travaillent sur la zone neutre, toujours grandissante, il est évident que ce sont les dogmes théologiques et non les préceptes moraux qui ont perdu leur valeur comme appui pour les générations présentes.

Les lois morales se répandent de plus en plus et surtout les deux préceptes, qu' adoptent les croyants des grandes religions et les adhérents des principaux systémes philosophiques:

„Tu aimeras ton prochain comme toi-même" (St. Matthieu 22 v. 39) „et comme vous voulez que les hommes vous fassent, faites-leur „aussi de même" (St. Luc 6 v. 31) gagnent toujours plus d'ascendant.

Or une morale indépendante de la religion, ou plutôt indépendante des dogmes théologiques, n'est pas seulement possible, mais elle devient toujours plus indispensable.

Ainsi donc l'éducation morale des individus et des peuples doit être détachée de tout dogme théologique et doit appartenir à la zone neutre, où tous, sans distinction de nationalité, de race ou de religion, peuvent se rencontrer.

L'éducation morale ainsi comprise doit aboutir à développer la force de la volonté et l'élévation du caractère.

Par conséquent la théologie doit être séparée de la vie publique et reléguée exclusivement à la vie privée et au domaine ecclésiastique. Là conjointement avec la morale et les rites appropriés, elle peut élever l'humanité en concourant à satisfaire nos besoins spirituels et à chercher la solution de l'énigme de la toute-puissance de Dieu et du néant de l'homme.

Là elle peut concourir à faire triompher l'esprit sur la matière, la lumière sur l'obscurité.

(Présenté en français.)

## MORAAL, GODSDIENST EN VRIJE WIL

### Overzicht

Het doel der zedelijke opvoeding kan kort samengevat worden als te omvatten: vorming van het karakter en versterking van den wil. Hierover bestaat eigenlijk geen verschil van meening, anders is het gesteld met de vraag hoe men dat doel zal moeten bereiken. Hierover heerscht de grootste verdeeldheid, de paedagogen strijden hierover onderling en met de theologie, vooral loopt het dispuut hierover of eene moraal onafhankelijk van den godsdienst bestaanbaar is, ja of neen.

De tegenstanders van allerlei soort hebben hun argumenten, voor en tegen, nagenoeg uitgeput zonder iets verder te komen.

Zij begrijpen elkander niet.

Om te kunnen slagen is het dus noodig een anderen weg in te slaan en wel den indirecten; daartoe moet men eerst met Socrates trachten te komen tot betere kennis van den mensch en vooral onderzoeken hoe het met zijn vrijen wil gesteld is, om de lessen en leeringen van godsdienst en moraal te kunnen aannemen of verwerpen.

Het Christendom heeft hieromtrent altijd een dualistisch standpunt ingenomen; onverzoenlijk staan hierbij tegenover elkander de leer der praedestinatie en van een alwetend en almachtig God eenerzijds en de verantwoordelijkheid van den mensch voor zijne daden anderzijds.

De theologen en wijsgeeren van alle tijden hebben aan dit vraagstuk hunne krachten beproefd, zonder het op te lossen.

Daarom werd hier, zooals gezegd, een andere weg gevolgd door eerst den mensch te beschouwen op zich zelf met de krachten, zoowel physische als psychische, die op hem inwerken en van hem uitgaan en werd gevonden, dat hij dan vrij is in zijne handelingen, alleen beperkt in zijne uitingen, door de zooeven genoemde krachten.

Hierna werd de mensch wederom in het wereldverband geplaatst en aangetoond, dat dan weder alles gedetermineerd is.

Uit een en ander werd de gevolgtrekking afgeleid, dat zoowel monisten als dualisten deze theorie van den vrijen wil kunnen aanvaarden.

Uitgaande van de zoo gevonden betrekkelijke vrijheid van onzen wil, werd daarna onderzocht hoe de verschillende materieele en geestelijke krachten en invloeden, vooral de godsdienstige, op onze daden, hetzij goede of kwade, inwerken.

Uit het eerste deel van het onderzoek kon worden afgeleid, dat de taak der moreele opvoeding hierin bestaat, de individuen zoowel als de maatschappijen, waarin zij leven, lichamelijk en geestelijk krachtig te maken, bestand tegen kwade invloeden.

Vooral in tijden als de tegenwoordige treedt de noodzakelijkheid hiervan duidelijk aan het licht, want bij de reusachtige ontwikkeling

van industrie, verkeer en andere machten, worden de verleidingen, waaraan alle blootstaan, steeds grooter. De levensstrijd wordt steeds moeilijker, omdat de mensch zich nog niet heeft leeren aanpassen aan de nieuwe omstandigheden.

Onverschillig van welk land, ras of godsdienst, bezwijken allen voor de verleidingen, wanneer de omstandigheden, hiertoe noodig, ontstaan. Na eene beknopte beschrijving dezer nieuwe toestanden, waarin de mensch zich geplaatst ziet, wordt nagegaan waarom men thans en niet vroeger tot deze waarneming gekomen is en ook niet komen kon. Deze reden is eene dubbele, want ten eerste namen de godsdiensten vroeger een geheel andere plaats in het sociale en economische leven der volken dan thans. Maar de tweede reden is de hoofdzaak. Vroeger was een overzicht van de handelingen der volken en der individuen, als thans mogelijk is, onbestaanbaar, want zij leefden toen nagenoeg afgescheiden. Thans krijgen de volken dagelijks nieuwe punten van aanraking, de middelen van verkeer en de toepassingen der wetenschappen doen hun reuzeninvloed gelden om de menschen van alle rassen en godsdiensten steeds nader tot elkaar te brengen. En daarvan is weder een indirect gevolg, dat in dit internationale leven de godsdiensten geen *directen* invloed kunnen doen gelden. Dit is alleen te betreuren bij den eersten aanblik, maar gaat men analyseeren wat onder het woord godsdienst in het algemeen begrepen wordt en wordt samengevat, dan vindt men dat dit zijn: dogma's, moraal, vormen en plechtigheden en soms zelfs hygienische voorschriften.

De moraal van alle hoofd-godsdiensten en wijsgeerige stelsels is in hoofdzaak deze: hebt elkander lief.

En waar voor het internationaal leven en werken een neutrale zone bestaat, die zich steeds verder uitbreidt, met in hoofdzaak ééne moraal, is hiermede aangetoond, dat van den godsdienst alleen de dogma's hun kracht en invloed op de menschen verloren hebben.

Eene moraal afgescheiden van den godsdienst bestaat dus en wordt dagelijks meer onmisbaar.

De moreele opvoeding der individuen en der volken moet dus vrij worden gehouden van alle theologische dogma's.

De theologie moet geheel worden afgescheiden van het openbare leven.

Maar daarnaast, voor de individuen in het particuliere leven en binnen de kerken, blijft er een vruchtbaar terrein voor den godsdienst, ter voldoening der geestelijke behoeften der menschen.

(Présenté en hollandais.)

# NATURE ET VALEUR DU MOTIF RELIGIEUX

Essai pour poser le problème d'une pédagogie morale positive

par Gustave Belot

Inspecteur de l'Académie de Paris

1. Nous examinerons ici la nature et la valeur du motif religieux dans l'ordre moral, sans mettre en cause, si possible, la *vérité* de l'idée religieuse au point de vue métaphysique, ni la difficulté qu'elle peut avoir à établir ses preuves devant l'intelligence critique. C'est donc à un point de vue tout psychologique et pédagogique que nous nous placons.

2. De même nous ne considérons pas l'idée religieuse sous une forme philosophique ou abstraite, résultant d'une construction plus ou moins arbitraire ou d'une interprétation plus ou moins confuse. C'est en effet seulement aux idées religieuses définies, historiquement observables et socialement organisées, qu'on peut attribuer une efficacité pratique profonde et étendue, et non à une conception intellectuelle, et réservée à un très petit nombre d'hommes. C'est d'ailleurs par son rattachement seul à une religion positive qu'une telle conception peut se dire *religieuse* et non pas simplement philosophique.

3. Ainsi envisagé, le motif religieux ne se présente pas comme un fait simple ni constant avec lui-même dans son contenu: c'est un complexus de représentations, de sentiments et de pratiques, variable suivant les milieux sociaux et même suivant les personnes. On pourrait y démêler en particulier les éléments suivants:

a. Représentations d'êtres supérieurs et d'un autre monde exercant sur la vie présente une certaine *autorité*.

b. Sentiments d'une *communion* entre les hommes à travers ces êtres ou entités.

c. Représentations de ces êtres comme *témoins* de nos actes ou même de nos intentions.

d. Représentation de ces êtres comme *modèles*.

e. *Pratiques cérémonielles ou disciplinaires* diversement associées aux règles de la vie morale et destinées à en mieux assurer l'observance en les liant à des actes extérieurs disponibles, préordonnés, réguliers et en général accomplis en commun.

4. On pourrait établir aisément par là que le motif religieux ne presente avec le *contenu* des prescriptions morales *aucun rapport intrinsique*, mais seulement une relation associative. Par consequent:

a. ces prescriptions en elles-mêmes ne participent aucunement du principe religieux qui, par lui-même, serait impuissant à les déterminer (pas de *μέθεξις*).

b. elles ne sauraient non plus être reliées entre elles en un système par ce principe, mais seulement rapprochées par la motivation commune qu'on leur applique (pas de *κοινωνία*).

5. C'est ce que mettrait en évidence la constatation historique de la diversité des préceptes placés sous le couvert des mêmes raisons religieuses, ou la similitude de certains préceptes sanctionnés par des religions très différentes. La chose ne serait que plus évidente si l'on voulait considérer l'idée religieuse sous sa forme métaphysique, plus éloignée encore de toute détermination pratique.

6. Le motif religieux n'a donc pu faire que consacrer un ensemble de prescriptions morales données par avance et par des raisons indépendantes de lui. Il n'a pu les déterminer, mais seulement s'y adapter plus ou moins parfaitement. En ce sens on peut affirmer que la morale a toujours été indépendante de la religion, même quand celle-ci semble la fonder.

7. L'habitude chez l'individu, la tradition dans la collectivité, constituent donc le seul lien entre le motif religieux et le contenu moral auquel on l'applique. La religion, sous ce rapport, ne consiste donc qu'en un mécanisme psychologique et social dynamogène, surajouté à la législation morale pour la rendre efficace, mais qui ne saurait en expliquer le sens ni en constituer la valeur.

8. Cette indépendance relative du motif religieux et du contenu moral n'est pas d'ailleurs sans présenter des avantages qui expliquent en partie le prix qu'on attache à leur alliance. Ces avantages qui ne peuvent être d'ordre philosophique (Cf. § 4), mais seulement d'ordre pratique sont surtout les suivants:

a. Il devient possible d'organiser un système de motivation *avant* que se soient développées l'expérience personnelle et l'intelligence nécessaires pour concevoir et pour comprendre le contenu de la législation morale.

b. Ce système de motifs est *facile à manier* sans qu'on se heurte à la réelle difficulté d'avoir à justifier les préceptes en eux-mêmes.

c. La motivation ainsi constituée se présente comme *homogène et constante*, malgré la diversité des préceptes auxquels on l'applique, et dont, nonobstant l'inégale importance de leur contenu, la respectabilité est ainsi constamment et uniformement affirmée.

d. *L'autorité* attribuée au motif religieux, central et unique, semble

ne pouvoir être ébranlée par les variations possibles des règles morales reçues.

9. Mais ces avantages sont bien compensés par des inconvénients multiples et graves, qui résultent surtout de cette absence même de connexité réelle entre le motif et la règle:

a. Si cette dernière vient à être mise en doute, elle ne trouve aucun moyen de justification dans le principe religieux; celui-ci inversement peut consacrer n'importe quelle règle aberrante (Mormons, Skoptsy, etc). Le motif religieux non seulement ne pourra jamais rectifier la règle, mais il pourra, n'étant qu'habitude et tradition, en empêcher la correction.

b. D'autre part le système d'images et de croyances sur lequel repose la motivation religieuse peut également être en butte à la critique. Il sera alors obligé de se justifier tout intellectuellement, car il ne pourra trouver, comme le croit un certain pragmatisme instauré par Kant, aucun point d'appui dans la moralité reconnue, qui ne lui doit pas son existence réelle (Cf. § 6). Il risque au contraire d'entraîner la moralité dans sa chute, si l'on à trop méconnu la réelle indépendance de celle-ci.

10. Lors donc que l'on demande à la morale dite „laïque" *au nom de quoi* elle réclamera l'observation de sa règle, pour lui opposer la solution tirée du motif religieux, on oublie que cette solution cesse d'en être une dès que la question même est posée, mais qu'elle est sans force pour celui aux yeux de qui la morale et la religion sont dissociées. Aussitôt que l'habitude ne maintient plus la soudure purement psychologique qui les unissait, il n'y a plus d'autre issue que d'établir directement la *vérité* de la religion, ou la *valeur propre* de la morale.

11. La première solution, d'ordre intellectuel, semble malaisée et inefficace:

malaisée, car jusqu'ici l'on ne semble pas avoir trouvé de méthode pour restaurer les croyances dissoutes par la critique et les efforts déployés dans ce sens ont tout au plus réussi à des interprétations qui sont des reculs;

inefficace, car, passant condamnation sur cette difficulté, il resterait toujours l'impossibilité de *déduire* la morale de croyances qui lui sont extérieures (Cf. § 4—7).

12. La seconde au solution contraire reste entièrement ouverte. Non seulement *en ce qui concerne la régulation*) elle est en harmonie avec ce que l'étude sociologique nous permet de présumer sur les origines des règles morales (§ 6); mais, *en ce qui touche la motivation*, l'exemple même des religions nous montre, jusqu'au paradoxe, quelle est la puissance de l'éducation et de l'habitude pour la constituer.

13. Il n'y a donc aucune raison pour qu'une morale vraie quant à la régulation soit condamnée à être impuissante quant à la motivation.

Le problème de l'efficacité d'une morale est un problème exclusivement pédagogique, et n'est nullement suspendu à un postulat métaphysique d'un certain genre qui serait par lui-même impuissant à créer un volonté là où elle ferait défaut. Toute la force agissante du motif religieux réside dans un système d'images et de disciplines, tant du moins qu'elles ne sont pas refusées par l'intelligence, et non dans une théorie philosophique déterminée.

14. Mais l'expérience faite et la critique indiquée d'une motivation *extrinsique* doit nous détourner de chercher la solution du problème pédagogique dans cette direction. Tout le problème de la pédagogie morale nécessaire à notre temps paraît donc être de constituer un système d'idees, d'images motrices, de sentiments et de disciplines en connexion étroite et directe avec le contenu admis et les raisons reconnues de la législation morale et de faire cesser le dangereux divorce entre les mitifs d'agir et les actes à accomplir.

15. Cette pédagogie serait, dans sa forme, d'accord avec le caractère critique et expérimental qui définit la positivité de la pensée scientifique moderne. Les formes anciennes de l'explication reposaient le plus souvent sur des raisons extrinsèques (autorités, analogies sans fondement, etc.); les techniques avaient le même caractère (divination, prières, magie). L'explication et la technique positives sont au contraire caractérisées par une *loi de détermination intrinsique*.

La pédagogie morale dont nous venons de définir le principe, ainsi que la morale dont elle est le complément, serait donc légitimement caractérisée comme positive.

(Présenté en français.)

# DE LA BASE D'UNE MORALE INDÉPENDANTE DES DOGMES

PAR M. DESHUMBERT

AUTEUR DE „THE ETHICS OF NATURE", ETC.

Aux siècles passés, les prophètes révélaient aux hommes les désirs des dieux et les hommes savaient ainsi ce que ces êtres puissants et vindicatifs approuvaient et ce qu'ils condamnaient.

Ce que les divinités approuvaient était appelé le *bien*, ce qu'elles condamnaient était appelé le *mal*.

La crainte des dieux et l'obéissance aveugle à leurs ordres était en vérité toute la sagesse.

Le bien et le mal dépendaient ainsi uniquement de la volonté arbitraire des dieux. Cette volonté étant interprétée d'une manière infaillible par les prêtres, les fidèles savaient de source sûre les actes qu'il convenait d'accomplir et ceux qu'il fallait éviter.

Le devoir des laïques était donc de croire et d'obéir. Si quelque personne „entachée" de curiosité demandait pourquoi telle chose était permise et telle autre défendue, la réponse était catégorique et simple: „Dieu voulait ceci, interdisait cela."

Il arrivait même quelquefois que l'acte le plus répréhensible en soi, tel que l'assassinat d'un jeune homme par son père, devenait excellent et louable si Dieu l'ordonnait (se rappeler Abraham et Isaäc).

De sorte que l'habitude aidant, et le temps, on crut que la morale et les dieux étaient indissolublement liés et que si ceux-ci venaient à disparaître, toute obligation, tout devoir cesserait.

Mais depuis peu l'humanité étant parvenue à un certain développement intellectuel, commence à s'apercevoir que la morale est au contraire tout à fait indépendante des dogmes. Qu'il y ait un seul dieu personnel ou trois ou un plus grand nombre, qu'il y ait un enfer ou non — tuer un homme au coin d'un bois pour le dépouiller sera toujours une mauvaise action.

Cependant les hommes ont été pendant si longtemps habitués à l'autocratie céleste ou plutôt cléricale, que lorsque des jeunes gens nous demandent une définition „laïque" du bien et du mal, ou que des enfants veulent savoir pourquoi nous exigeons d'eux tel acte ou défendons tel autre, nous restons bouche bée, ou si nous parlons,

nous sentons que nos paroles n'ont aucune force convaincante.

N'avons-nous donc aucune base solide sur laquelle bâtir en toute sécurité la morale indépendante des dogmes?

Il n'est pas nécessaire, heureusement, de chercher bien loin, nous trouvons en nous-mêmes une base vraiment inébranlable, *cette base, c'est la vie.*

Chaque plante, chaque animal, chaque être vivant et par cela m me qu'il vit, veut vivre pleinement, aspire à l'épanouissement de tout son être.

Le désir de vivre, de conserver sa vie, de l'accroître, de vivre totalement, se manifeste partout et constamment.

Même la mort volontaire est, chez celui qui se tue, une preuve incontestable de son amour de la vie complète. Le suicidé a préféré disparaître plutôt que de continuer à vivre une vie amoindrie ou qu'il considérait comme telle. *)

Le désir de vivre étant normal et universel peut et doit diriger tous nos actes.

La morale pourra alors se définir (en modifiant légèrement la formule de Guyau) comme étant la science qui a pour objet tous les moyens de conserver et d'accroître la vie sous toutes ses formes (vie physique, vie intellectuelle, vie morale, vie sociale, vie esthétique).

Nous aurons donc du bien et du mal la définition suivante: le *bien* est tout ce qui contribue à l'accroissement de la Vie, au plein développement physique, intellectuel, moral, social et esthétique, à l'emploi normal de toutes nos facultés, en un mot, à l'épanouissement harmonieux de tout l'être. Le *mal* est tout ce qui amoindrit la Vie, tout ce qui entrave son plein développement et son épanouissement harmonieux.

Le culte de la vie bien compris suffira donc pour diriger notre conduite et pour nous permettre d'expliquer aux enfants et aux jeunes gens le „pourquoi" des règles que nous leur donnons.

Si nous examinons, par exemple, le „Syllabus of Moral and Civic instruction" proposé par la „Moral Instruction League" de Londres qui a été adopté par un grand nombre d'écoles, nous verrons que chaque devoir découle du culte de la Vie. De plus nous affirmons que si un traité de morale recommandant par hasard comme actes louables des actes qui au lieu de contribuer à l'épanouissement de la Vie, entraverait cet épanouissement, nous dirions sans hésiter, que ce traité de morale, quel que soit le nom qu'il porte sur la couverture, nous induit en erreur.

L'espace mis à notre disposition ne nous permet pas de suivre

*) En effet, la cause ordinaire du suicide est la peur d'un amoindrissement de l'être intellectuel, moral ou physique, causé par la perte d'une personne aimée, d'une position, d'une fortune, de l'estime publique, de la santé (maladie incurable).

une à une les nombreuses obligations mentionnées dans le „Syllabus of Moral and Civic Instruction"; nous n'en prendrons que quelques-unes comme exemple.

Nous disons que cette morale qui repose sur le culte de la Vie nous impose des devoirs que les enfants, et à plus forte raison les jeunes gens, comprendront immédiatement.

C'est ainsi que seront acceptées, pour la raison que nous venons d'indiquer, toutes les règles d'hygiène, puisqu'elles contribuent à la préservation et au développement de la Vie. C'est pour cela que nous pratiquerons les exercices en plein air, que nous ferons d'abondantes ablutions, que nous éviterons l'alcool quelle que soit la forme sous laquelle il se présente, que nous ne fumerons pas, au moins avant d'avoir un certain âge, que nous nous garderons toujours de tous les excès.

Nous comprendrons aussi l'importance du travail intellectuel puisque, en développant notre cerveau, nous augmentons non seulement l'intensité de notre vie mais aussi sa valeur. Le travail n'apparaîtra plus à l'enfant comme un châtiment imposé à l'homme par un dieu courroucé, mais au contraire comme un privilège et un honneur que chacun doit réclamer. C'est bien en vérité un privilège et un honneur que de pouvoir par nos propres efforts rendre plus complète, plus haute et plus belle la vie qui est en nous.

Et toujours en prenant la vie comme guide, nous verrons la nécessité de développer la volonté, le courage, l'attention, la persévérance, le respect de nous-mêmes, la sympathie pour tous les êtres. Nous comprendrons que nous devons aimer la vérité, la justice, l'ordre. Et il en est ainsi de tous les devoirs et de toutes les vertus.

Nous sentirons aussi très fortement que cet épanouissement de tout l'être que la Vie désire ne peut être réalisé que par l'aide mutuelle, la coopération, l'union. Il nous apparaîtra évident que celui qui vit uniquement pour soi-même ne peut trouver l'emploi de toutes ses activités, car l'égoïsme a cela de particulier qu'il rétrécit les pensées, amoindrit les aspirations et, en cherchant à limiter la vie au profit d'un seul, la diminue au lieu de l'accroître. Car accroître la vie, c'est agir plus et mieux, travailler plus et mieux, comprendre plus et mieux, aimer plus et mieux, aider nos frères plus et mieux.

Et ce sera en toute sincérité que nous obéirons à ces ordres formulés, non par un prophète ou par le caprice des parents, mais par la *vie elle-même*. Nous pouvons nous révolter contre les Commandements arbitraires d'un dieu, mais nous acceptons comme chose naturelle, logique et bonne les Commandements de la *vie*, de cette vie que nous portons en nous.

(Présenté en français.)

# L'IDÉAL LAIQUE

PAR GABRIEL SÉALLES

PROFESSEUR À LA SORBONNE, PARIS

La morale n'est pas une science comme les autres, la science d'un objet donné, auquel il suffise d'appliquer l'analyse; une vérité toute faite, qui n'ait qu'à être constatée par l'intelligence pour devenir la loi de la volonté. Elle suppose d'abord un idéal, un système de fins hiérarchisées par rapport à un bien supérieur, une conception générale de la vie, qui lui donne un sens et une valeur. La science morale n'est jamais que l'effort pour réfléchir un idéal, pour le justifier devant l'intelligence discursive, en montrant dans quelle mesure il permet d'organiser les rapports que l'homme soutient avec lui-même, avec ses semblables, avec l'ensemble des choses. S'il est une invention, une création de l'esprit, l'idéal n'est pas fiction pure, parce que d'abord il est conçu comme un ordre entre des faits, dont il résout les contradictions, parce qu'ensuite il est un principe d'action, une fin qui détermine, selon la loi des causes, les moyens qui permettent de la faire entrer dans la réalité. Expression d'un idéal qui intéresse la vie tout entière, qui n'est que l'effort de l'esprit vers l'existence la plus pleine et la plus haute, la vérité morale n'est pas une vérité morte, elle n'a de sens que si, accueillie par l'intelligence, elle émeut la sensibilité et sollicite le vouloir. Un idéal laïque peut-il nous donner cette vérité vivante, agissante, qui se prouve par son efficacité?

Il est difficile aux partisans de la morale religieuse de se mettre au point de vue de ceux qu'ils considèrent comme des adversaires. Ils sont tentés de ne voir dans la morale laïque qu'une négation, la négation du sentiment qui s'identifie précisément, pour eux, avec le sentiment moral. Habitués à trouver dans la conscience du divin la force qui les soutient et les élève, ils ne peuvent dissocier ce qu'une expérience intérieure leur montre inséparable, imaginer où l'homme cherchera non pas tant peut-être des raisons d'agir que le principe du mouvement qui le portera vers le bien qu'il aura conçu.

Nous ne pouvons cependant négliger ce fait que de nos jours, en beaucoup d'âmes, le sentiment religieux s'affaiblit, tandis que le senti-

ment social se précise et se fortifie. Le développement de la démocratie et les progrès de la science accroissent à la fois les ambitions et la puissance de l'homme. Il ne veut plus remettre le bien, il importe qu'il sache qu'il prend par là l'engagement de le faire. L'idéal laïque, c'est l'espérance et la volonté de réaliser, par le respect intégral de la personne humaine, la justice sur terre, dans l'âme individuelle, dans la société politique, dans les rapports des nations entre elles. Il ne nous montre pas un bien réalisé, il nous donne une oeuvre à faire, une oeuvre, que nous avons définie, qui dépend de nous, en ce sens qu'il nous appartient de nous y mettre et d'y travailler. Il ne nous laisse pas indifférents, sans rien qui sollicite notre effort, il nous apporte des raisons d'agir, l'idée du bien que nous imaginons, dont l'anticipation soutient notre courage, surtout la sympathie pour toute la douleur humaine, la souffrance de tout ce mal, dont nous ne pouvons nous désintéresser, parce qu'il est notre mal, parce qu'il déconcerte notre raison et trouble notre coeur. Nous existons dans la mesure où nous multiplions nos rapports engles ordonnant : le milieu dans lequel nous vivons ne nous est pas étranger, il nous pénètre, il est en nous, comme nous sommes en lui. Le bien nous apparaît ainsi comme la réalité de la vie spirituelle, et notre salut ne se sépare pas du salut de nos semblables, dont nous sommes solidaires. Cette solidarité soutient notre confiance. Nous ne sommes pas seuls, nous avons avec nous, en nous l'humanité, je veux dire ceux qui dans le passé ont travaillé pour le bien de tous, et ceux qui dans l'avenir poursuivront l'oeuvre à laquelle nous nous dévouons. Notre vie n'est plus l'écoulement d'un instant, où rien ne commence et où rien ne s'achève, elle entre comme un élément dans une vie plus haute qui la comprend, qui la précède et la continue, qui lui donne une valeur, en intégrant le bien durable qu'elle aura permis. Que ces idées ne soient pas inefficaces, qu'elles soent des idées-forces par les sentiments qu'elles suscitent, c'est ce qu'atteste le fait qu'on peut vivre par elles et qu'on peut mourir pour elles. Quelle est la cause qui, depuis un siècle, a fait le plus de martyrs ?

Nous n'avons aucune raison de calomnier la morale religieuse, à laquelle nous devons les plus belles âmes du passé. Mais, si elle a ses avantages propres, elle a aussi ses dangers. Que le bien existe, qu'il soit la réalité suprême, c'est la première certitude, le fondement sur lequel elle édifie toute la vie. L'existence présente n'a pas sa réalité en elle-même, tout au plus, elle est une épreuve, qui vaut par les mérites qu'elle nous crée et qui décideront de notre sort dans l'existence véritable qui ne doit pas finir. Dès lors l'important n'est pas de faire régner la justice dans la société que nous traversons pour entrer dans notre patrie véritable ; l'important est de trouver, dans les conditions où nous sommes placés par la Providence, l'occasion

des vertus, résignation ou charité, qui assurent le salut éternel. La justice aura son heure; elle ne peut nous manquer, nous n'avons pas à la faire, mais à l'attendre. Une société qui se résigne à l'injustice et au privilége, ne peut avoir qu'une morale religieuse, parce que seule la religion apporte les compensations et les réparations, qui font rentrer dans l'ordre moral les iniquités et les incohérenses de la societé naturelle; mais une société qui ne se soumet pas au fait, qui, en tant que raison et volonté collective, réalisées et conscientes d'elles-mêmes en chacun de ses membres, se donne pour tâche de faire sortir du milieu naturel un milieu humain, peut trouver d'abord dans ses principes et dans ses fins propres un idéal moral, qui nous laisse dans la vie présente, mais en fait jaillir la source pure du désintéressement et du sacrifice. Le bien moral n'est pas seulement la bonne intention, il est la volonté qui se continue par des actes, la volonté d'agir et de faire, une volonté qui ne nous enferme pas en nous-mêmes, qui nous unit aux autres hommes, sans le concours desquels nous sommes réduits à l'impuissance, et à la nature, que notre tâche est de comprendre pour la transformer.

Si le bien, quoi que nous fassions, existe, s'il est la réalité véritable et si nous en avons l'assurance, tout s'arrangera, et le travail est moins important que la confiance dans l'attente. Pour la morale laïque, la vie n'est pas un problème résolu, elle est un problème posé, et que l'action seule peut partiellement résoudre. Nous ne pouvons devoir qu'à nous-mêmes nos raisons de croire et d'espérer. Nous n'avons pas le droit d'affirmer à priori, que le bien que nous ne faisons pas, auquel nous ne consentons pas, que nous nions par nos actes, existe. Pour la morale religieuse, la fraternité des hommes résulte de leur filiation divine; mettre ce dogme en doute serait se mettre hors de la vérité révélée. Mais le dogme posé, reconnu, confessé, les démentis et les négations de la pratique n'ont plus rien qui puisse nous inquiéter; nous ne pourrons jamais mépriser, corrompre, massacrer que des fils de Dieu, que nos frères, nous en avons l'assurance et nous n'y renoncerons pas. Nous refusons de monter dans les mêmes tramways que les nègres, de prier dans les mêmes temples; même dans la maison de Dieu, nous les voulons où nous ne sommes pas; nous demandons à notre Père céleste de prendre parti dans nos querelles, de bénir nos armes, de nous donner la victoire dans ces luttes où ce sont ses enfants qui sont aux prises. C'est un fait remarquable que les hommes qui déclarent ne pas connaître l'homme, n'avoir jamais vu que des blancs, des noirs et des jaunes, des Russes, des Polonais ou des Turcs; qui tournent en dérision les efforts pour faire, regner la paix entre les peuples, sont des apologistes des religions positives. Pour la morale laïque, l'humanité n'est ni un fait, ni une

vérité métaphysique, ni un dogme religieux, elle est d'abord une oeuvre à faire, elle est une idée humaine, qu'il nous appartient, après l'avoir imaginée, de faire entrer dans la trame des phénoménes, en définissant pas l'intelligence ses conditions, et en les réalisant par un effort persévérant et continu. Les hommes n'auront le droit de parler de leur filiation divine que quand ils auront donné de leur fraternité un commencement de preuve par la manière dont ils se traiteront les uns les autres.

Mais n'est-ce pas avouer que l'idéal laïque s'oppose à l'idéal religieux? en aucune façon, si d'abord l'idéal laïque ordonne de prendre au sérieux et de suivre jusqu'au bout les prescriptions qui lui sont communes avec l'idéal religieux, et si, en second lieu, par le bien, qu'il commence ici-bas, il tend comme à en remplir les perspectives qu'il laisse ouvertes. La morale laïque ne part pas de l'idée de Dieu, elle part de la nature et de la raison, de la conscience individuelle et de la vie sociale; elle est indépendante, elle n'est pas, de parti pris, hostile à la religion. L'action est une façon d'optimisme, une confiance dans le bien, une affirmation qu'il est possible, qu'il est dans le sens des choses. On ne doute pas de ce qu'on fait, au moment où on le fait. Celui qui soumet en lui-même la nature à la raison reconnaît dans une expérience immédiate la possibilité de leur accord; celui qui sacrifie sa vie à la justice prouve et éprouve que la justice est plus forte que ce qui la nie. Si Dieu existe et si Dieu est justice et vérité, on ne s'éloigne pas de Dieu quand on se rapproche de la justice et de la vérité, on suit le seul chemin qui monte vers lui!

(Offert en Français).

(Présenté en français.)

# THE CASE FOR MORAL EDUCATION AND MORAL INSTRUCTION

BY G. SPILLER

ORGANISER OF THE FIRST INTERNATIONAL MORAL EDUCATION CONGRESS

WITH THE CO-OPERATION OF THE PRESIDENT, CHAIRMAN, SECRETARY, DEMONSTRATOR, AND LATE ASSISTANT SECRETARY OF THE ENGLISH MORAL EDUCATION LEAGUE

I. Personality of the teacher.

When the school made no definite provision for normal training and moral instruction, the only distinct ethical influence was that of the teacher, especially that of the headmaster. Hence in Moral Education the personality of the teacher used to be of supreme and sole importance. When moral training and teaching — both direct and indirect — are properly provided for, the personality of the teacher, though still important, becomes one of several factors. Causes which stimulate the production of the right kind of teachers are, among others: the esteem in which the profession is held, the ideals which teachers have placed before them, the initiative and freedom of conscience left to them, the adequacy of the salaries, the smallness of the classes, and the relative excellency of the education received both by teachers in training and by pupils.

II. Example of the teacher.

The good teacher is firm and tactful, thoughtful and refined, love-inspired and genial, well-prepared, broad-minded, and enthusiastic; and moved by a lofty personal, social and civic ideal. Himself trained in these high qualities, he leads the scholars tot apply them in all the relationships of life. His voice, look, step, bearing, should do much to suggest and implant the leading virtues by inducing, through imitation, the appropriate bodily attitudes.

III. Class teaching.

In all his work the teacher should more especially cultivate in his pupils wholehearted courtesy, cheerfulness, broad-mindedness, stre-

[1]) If in the twenty-nine propositions we read for »school« »school or home«, for »teacher« »teacher or parent«, and for »pupil« »pupil or child«, then the propositions may be said to deal with Moral Education both in the school and in the home.

nuousness, initiative, co-operation, orderliness, simplicity, and devotion to a life ideal. Each subject should deliberately serve some large truth, e. g., science is to teach scientific method and love of nature, mathematics exactness and perseverance, writing neatness and clearness, reading imagination and love of learning, history social evolution and social reform, geography human solidarity and co-operation, physical drill courage and manly bearing, song ethical enthusiasm and love of harmony, etc.

IV. Tone of the school.

The public opinion of the school, and the reaction of the pupils on one another, especially of seniors on juniors, are of the utmost importance, but unless clear conceptions on conduct are entertained and systematically communicated by the teacher, there is — seeing the many striking differences between a school, cummunity and the everyday world — little chance of the school possessing an atmosphere where the young imbibe the spirit of intiative, of love work, of plain living and high thinking, and of unselfish and intelligent devotion to social and civic advance. The public opinion among the masters and the relations existing between the headteacher and the staff and of both of these with the education authorities and their representatives are equally of vital importance, as are the good relations between teachers and taught.

V. Organisation of the school.

In regard to school organisation, we assume proper airing, lighting, and heating; the general cleanliness, spaciousness and beauty of the school and playgrounds, inspiring wall pictures and inspiring songs, a carefully considered curriculum, relatively small-sized schools, absence of overcrowding in classes or overburdening of scholars and teachers, each teacher to remain at least two years with the same pupils, and class teachers to be preferred; special classes for defective children and special assistance for backward ones, encouragement of well-conducted games; healthful reading and recreation outside school; a happy relation between school and home (assuming the latter also to be well governed); and, of course, a discipline which elevates and which respects the sensibilities and the individuality of the child.

VI. Games.

Properly conducted games teach the young to be ruled by others and to rule themselves and others; to co-operate, to be fair, and to bear defeat and victory with relative equanimity; but such games are nevertheless so far removed from the larger game of life and politics, and they are balanced by so many anti-co-operative school and home habits that they must be supplemented by appropriate general teaching and training in order to have an appreciable tendency to make of the

young good and sturdy co-operators, citizens, and men and women.

VII. Incidental moral instruction.

When the methods of teaching are ill-considered and the discipline is harsh, „incidents" abound, and incidental moral instruction has then assigned to it an important function. When, however, the methods of teaching are efficient and the discipline is humane, „incidents" are comparatively rare. In the progress of education incidental moral instruction tends accordingly to be reduced to a minimum, while, further, a talk in private with the culprit comes often to be preferred to haranguing the class. However, morality being in part a matter of behaviour, there will be occasions in the school for giving moral instruction incidentally, even though this instruction be often individual, generally dealing with faults only, and almost always of a narrow and parochial character affording a poor basis for building upon it a rich and generous ethical life.

VIII. Active virtues.

Morality being largely a question of conduct and habits, the school must encourage the practice of the active virtues, the so-called school-virtues (punctuality, orderliness, neatness, accuracy, attention, diligence, obedience, courtesy, etc.), and those connected with games and the organisation of the school, among others. The school must also promote co-operation between teachers and scholars and among the scholars themselves. It should institute first-aid classes, panic-drill tending of plants, guilds of courtesy and honour, life brigades, old scholars, associations, etc.; and it should also lay stress on the friendly co-operation brought out in school excursions to fields, places of general and ethical interest, etc.

IX. Moral action as deliberate.

All moral action worthy of the name is deliberate action primarily, and is superior accordingly when it is decided on after careful reflection. Therefore a development of feelings and training in habits satisfy only in a small degree the higher needs of moral Education, and must be supplemented by the judicious inculcation of appropriate moral conceptions.

X. Systematic generalising.

Systematic or satisfactory generalising is the task of the highest scientific thought working through the ages. Therefore it is out of the question to rely on school habits and on the ordinary subjects of the curriculum to build up a strong and enlightened moral character, for this tacitly implies that the children systematically generalise their experience, which is not at all the case, the fact being that children generalise little and sporadically. What is needed is that the teacher should consciously develop in the child the power of systematic generalisation.

XI. Five obstacles to efficient moral education.

Unreasoned reliance on the personality of the teacher, on incidental moral instruction, on indirect moral instruction, on the presumed generalising powers of the children, and on a narrow conception of moral instruction which does not deal with great social, national, international, and historical issues, are the five chief obstacles in the way of a sound system of Moral Education.

XII. Physical and intellectual education.

Physical and intellectual education markedly influence Moral Education, and Moral Education has the same effect on physical and intellectual education, yet each of these is supreme in its own sphere and does not make superfluous either of the other two. Opinions to the contrary are based on the „systematic generalising" fallacy (see Proposition X). This reasoning, it may be noted, holds equally good of manual, professional, aesthetic, religious, and home training, as well as of the experience gained out in the world. Systematic Moral Education is, therefore, indispensable.

XIII. Character training and heredity.

The large and quick historical fluctuations in the moral and intellectual achievements of the same nations, are only explicable on the theory that traditions, customs, institutions — modified by various circumstances — mainly account for the stage of social development of a people at any period. Man, in short, is primarily a social being, and dependent in regard to his morals on the nature of the society he is reared in. Accordingly, character can only be to a slender degree attributed to physical heredity, and character training, both for scholars and teachers, is therefore necessary.

XIV. Character training and environment.

Extreme poverty tends to depress body, intellect and character, and a low moral standard in society and business has a similar tendency. Favourable social conditions, both of an economic and ethical nature, are therefore needed for Normal Education to have its full effect, but these very conditions largely depend on the school emphasising the importance that men and women should be ruled by lofty motives, and inculcating more systematically devotion to a high personal, social and civic ideal. Morality alone provides an overpowering incentive, a true end, and a safe guide to social reform.

XV. The aim of the school.

The school is now becoming conscious that its chief aim is to form the character of the young. Accordingly, the writers of text-books on special subjects are beginning to recognise the moral bearings of the subject they treat of, the School is coming to think primarily of turning out men and not factory heads and hands, history is slowly coming to

be looked upon as a record of the progress of civilisation rather than merely an account of the military exploits of one nation, and the teaching of morals is left less and less to chance and to the religious lesson, and is more and more recognised as being concerned with profound and far-reaching human issues. Therefore large scope will soon exist in every subject for indirect moral instruction, while room will be found in the curriculum for the separate and systematic inculcation of the duties of life.

XVI. Indirect moral instruction.

Since morality enters to a considerable extent into all subjects when these are treated in relation to the general object of education, the modern teacher has frequent occasions for giving moral instruction of an indirect order in all subjects, most especially in history, geography and literature.

XVII. Inefficient moral teaching.

All inefficient teaching is tedious, leads to sermonising, and causes revulsion in the scholars. This explains the common objection to systematic moral instruction, for the teacher, mistakenly believing that the subject requires no preparation, used to give it without having been specially trained and instructed — with disappointing results. When moral instruction is efficiently given, it has none of these characteristics. It may be safely affirmed therefore that any instruction in moral subjects which does not interest and effectively appeal to the average child is inefficient moral instruction.

XVIII. Direct moral teaching.

Direct moral teaching in many special subjects — hygiene, temperance, thrift, courtesy, purity, civics, kindness to animals — is becoming common in schools, and this has led to the demand for co-ordination, especially as it is felt that such instruction represents a fragmentary and laborious method of building up character. New co-ordinated moral teaching constitutes systematic moral teaching.

XIX. Systematic moral instruction indispensable.

In school all subjects which are not of a purely routine nature are systematically taught, and unsystematic, incedental and indirect teaching are only encouraged as a support to the set teaching. Therefore morality, since it is frequently concerned with highly complicated issues and not only with routine activities, must be systematically taught, and unsystematic, incidental and indirect moral instruction, since they leave the mind practically empty and unprepared to meet new situations, may only be encouraged as a support to the systematic moral teaching.

XX. Systematic moral instruction to begin early.

Systematic instruction in ordinary subjects begins about the age of

seven. Systematic moral instruction should therefore begin about the same age, since, it may be regarded as an ordinary subject on account of its being easily graded and also necessary at every educational stage.

XXI. Moral lessons.

The teacher, assisted by syllabuses, text-books and his own observations, will obtain his material from history, biography, literature, current events, the life around his own and the children's feelings and experiences, and from the various subjects of the curriculum. His method of teaching will be that common to all well taught subjects, and the lessons will be accordingly given systematically, summed up, connected recalled and graded. His aim, as in all his teaching will be to communicate his enthusiasm for the subject. The teaching ought to (a) extend to at least the age of fourteen; (b) aim primarily at moving the will; (c) be comprehensive in scope and positive in character; (d) be drawn from reality rather than from fiction; (e) be concerned with motive, thought, word and deed; (f) deal with both habit and reflexion as well as with indirect virtues and vices; (g) treat of the progress of the race; (h) inculcate a love of inanimate nature, of plant and animal life, of science and the beautiful; (i) refer to child life as well as to the stages beyond childhood; (j) be not merely or largely historical, analytical, reasoned, hortative, warning critical or dogmatic; (k) appeal to the imagination; (l) be conscious of man's social nature and of the active influence of habit in conduct; (m) embrace the various relationships of life (see Proposition XXVII) rather than a miscellaneous collection of abstractions or virtues; and (n) allow for the need of an unifying idea or ideal such as manliness (consecrating oneself in gladness, sympathy, thoughtfulness and strength of character to the service of family, profession, country and world).

XXII. The content of morality to-day.

A century or two ago most men lived in villages and small towns, and the circle of normal duties scarcely extended beyond the parish; now, owing to the growth of commerce and democracy, the movement of populations, and the emancipation of women, human responsibilities have assumed a national and international character which have on their turn profoundly affected the bearings of the humblest and homeliest virtues. Therefore the meaning and content of morality have enormously deepened and increased, and moral instruction has become one of the most important and extensive of subjects. The older plea for sole reliance on training or on incidental and indirect moral instruction is consequently no longer in place.

XXIII. The state and morality.

The democratic State of our day is necessarily much concerned about the morals of every one of its members. Therefore the State is in duty

bound to insist on efficient moral teaching and training in all schools, and consequently denominational and indenominational schools, elementary as well as secondary, professional and higher schools, must equally provide thorough moral training and systematic moral teaching of a character to satisfy the central education authorities and the needs of the State.

XXIV. Motives and themes.

Social life to-day is primarily based on the supposition of the efficacy of the appeal to self-respect for others, and on the belief that self-help and co-operation are the means of elevating the individual and society. Therefore the motives appealed to in the ethical lesson at school must be primarily as just mentioned, and the various forms of moral self-help and co-operation should furnish the chief themes. Religious and philosophical sanctions and ideals are not excluded by such a point of view, though their exposition falls primarily within the religious or philosophical lesson respectively.

XXV. Ethics and politics.

It is sometimes objected that the moral instruction given would of necessity reflect the political beliefs of the teacher. It is found, however, that the children attending elementary schools are too young to understand current politics, and that a concrete and systematic presentation makes the introduction of political views superfluous and virtually impossible. In practice no noteworthy difficulties seem to occur, not even in secondary schools. Moreover, the objection implies that the teacher utilises every opportunity to inculcate his political convictions, which, if it were the case, would gravely affect many subjects in the curriculum besides moral instruction.

XXVI. Ethical atmosphere.

Social harmony and happiness are now expected to be compassed by individual and social effort; the democratic and international plane on which we are living at present has added much to men's duties and radically affected all of them; and theological uniformity has long been on the wane. Therefore the atmosphere of the school must naturally become ethical, while its chief aim grows to be the formation of the child's character.

XXVII. The twelve relationships of life.

The relation of the individual to his kind is a fellowship relation on the basis of equality and solidarity. Therefore the principal human virtues are: courtesy and helpfulness, justice, and respect for others, truth-seeking and broadmindedness, self respect and hygienic living and individual and social progress; and these virtues are to be invariably exemplified, in the twelve relationships of life — family, friendship, social intercourse, education, vocation, leisure and pleasure, city, State,

humanity, past and posterity, nature, and the beautiful. Moral instruction in schools must therefore concern itself principally with the inculcation of these duties, whilst not neglecting to lay due emphasis on awe, admiration, humility, trust, resignation, gratitude, obedience, and respect for authority.

XXVIII. The sphere of duty to-day and in past times.

In social matters it was customary a few centuries ago to rely almost entirely on supernatural assistance. Therefore theological teaching was then nearly, sufficient in the eyes of most for most purposes. Today very much of what was at that time left to the deity, e. g., the promotion of health, economic comfort, justice, virtue, and peace, is now regarded by most men — whatever their views on theology — as the duty of mankind. Accordingly, moral instruction rightly aspires now to the dignity of a separate subject. Such separation will strengthen both the moral and the philosophical or theological instruction without calling into question the essential bond which may exist between them. In this connexion we should remember (a) the general development in all departments of life from sole reliance on authority to reliance on our own experience and insight chiefly, and the necessity of preparing children to take their place in a world where this point of view is taken; and (b) that for the large majority of people, who are not deeply religious, it is only the school which can guard against the danger that, as external authorities are more withdrawn, men may be left without any guiding principle in life.

XXIX. The time table and moral instruction.

Since, as a very general rule, the existing religious instruction concerns itself only to a small extent with the moral and social life of man; since time is required for moral instruction; since the religous instruction used to serve materially the purposes of moral instruction, and since the time tables of the schools are generally overcrowded, therefore a proportion of the time commonly allotted every week to religious instruction — if this exceeds two lessons a week — should be utilised for the purposes of separate moral instruction. In any case allowance should be made in the schools for at least two separate moral lessons a week and for systematic attention to the subject in training colleges.

(Présenté en anglais.)

# MORALE ET ENSEIGNEMENT DE LA MORALE

PAR M. EMILE BOUTROUX

DE L'INSTITUT. PARIS

I.

C'est un thème usuel de conversâtion que le rapport de la morale à l'enseignement de la morale; et l'opinion que, d'ordinaire, on entend exprimer sur ce sujet, c'est que les pédagogues s'abusent lourdement quant à l'efficacité de leurs définitions, analyses et démonstrations en matière morale; que ces savantes leçons s'adressent à l'intelligence et à la mémoire, mais que la morale concerne la volonté, la conscience, l'âme, le coeur, la puissance d'agir; et que l'idée, fût-elle parfaitement claire et distincte, ne détermine pas plus l'action qu'une opération d'arithmétique ne remplit une bourse vide.

Chose remarquable: l'un des plus grands penseurs qu'ait produits l'humanité, Socrate, professait une opinion diamétralement opposée, du moins en apparence. Il enseignait, en effet, que les vertus sont des sciences, que la vertu s'apprend, que moralité et science morale, en définitive, ne font qu'un.

Paradoxe, objecte-t-on; et, de fait, Socrate lui-même eût condamné cette doctrine, au lieu de la soutenir, s'il l'eût vu interpréter, comme elle l'est souvent, dans ce sens, qu'une connaissance purement intellectuelle du bien suffirait à en engendrer la pratique.

Mais telle n'était pas, dans sa précision, la pensée du philosophe. Celui-ci, en fait, plaçait la condition de la science morale elle-même dans l'empire sur soi ἐγκράτεια lequel est, proprement, une vertu de la volonté. „Ne te semble -t-il pas, disait Socrate à Euthydème, que le manque d'empire sur soi ôte aux hommes le moyen d'acquérir cettesciencemême qui est le premier des biens?" Il voulait dire la science de l'homme, la science morale. Et, comptant sur la parenté essentielle, en la nature humaine, de la raison et de la volonté, il estimait qu'une volonté vraiment libre, vraiment sincère, ne pouvait manquer, si elle s'exerce, et d'orienter l'intelligence vers la recherche de la vérité morale, et de se conformer elle-même aux dictées de la raison ainsi éclairée.

Cette vue de Socrate est foncièrement juste. En morale, l'intellec-

tualisme et le volontarisme sont faux l'un et l'autre, quand ils entendent se passer l'un de l'autre. Ni l'idée abstraite de la vertu ne peut créer la vertu, ni le déploiement pur et simple de la volonté ne peut garantir le caractère moral de l'action.

Moralité, c'est effort, bonne volonté, empire sur soi-même, amour de l'idéal, risque, gageure, oubli de la rémunération; et cela ne s'apprend pas. Mais c'est, en même temps, conformité aux conditions d'existence de la société où l'on vit, respect des traditions devenues lois, accord avec les autres hommes, insertion de l'action de l'individu dans une oeuvre commune; et cela s'apprend.

Les hommes poussent jusqu'à la manie l'habitude de raisonner leur conduite. Les plus odieux criminels démontrent avec une logique déconcertante qu'ils n'ont eu d'autre mobile que de venger la justice et de punir le crime d'un individu ou de la société. Sont-ce là de purs sophismes, entièrement fabriqués après-coup pour justifier des actes tout impulsifs? Ces sophismes, en réalité, ne sont pas seulement effets, mais causes. L'homme se pipe soi-même en combinant le raisonnement et l'impulsion; et ses piperies le mènent. La preuve que la passion ou l'instinct n'est pas la seule substance de ses raisonnements, c'est que la logique pure et simple, l'accord formel des concepts entre eux, la conséquence tout abstraite d'un système d'idées, a souvent sur nos déterminations une influence décisive. L'éternel paralogisme humain, c'est la confusion de la forme avec le fond, c'est l'induction qui, de la logique, conclut à la vérité. Certes, l'intelligence est, à tout instant, la dupe du coeur; mais le coeur n'est pas moins fréquemment dupe de l'intelligence. C'est Pascal qui a dit: „Travaillons à bien penser, voilà le principe de la morale".

La morale, donc, est inséparable de l'enseignement de la morale. L'homme ne peut accomplir son devoir, s'il l'ignore; et il ne peut connaître qu'au moyen d'un enseignement son devoir concret, positif, actuel.

Mais, d'autre part, l'enseignement de la morale est, comme le pensait Socrate, suspendu à la morale elle-même. Il n'est donné dans sa réalité, qui est esprit et vie, il n'est reçu d'une façon efficace, que par des esprits animés de dispositions morales, capables, par la bonne volonté, de viser à l'intelligence, et à la réalisation de la volonté bonne.

2.

Telles étant les conditions d'un juste enseignement de la morale, où et comment cet enseignement doit-il être donné?

Il y a lieu, pour nous, à cet égard, de distinguer entre l'école publique et l'école libre ou la famille.

L'école publique présente deux caractères, dont il importe de tenir compte. Premièrement, elle a derrière elle la force et le prestige de l'Etat. Secondement, agissant au nom de l'Etat, c'est-à-dire du représentant légal des communs intérêts de tous, elle implique, quant aux parties essentielles de l'enseignement qu'elle donne, unité de doctrine et uniformité.

Quelles conséquences résultent de ces conditions, en ce qui concerne l'enseignement de la morale?

Il peut sembler que ces caractères mêmes assignent à l'école publique, non seulement la mission de collaborer, pour une large part, à l'enseignement de la morale, mais le monopole même de cet enseignement. L'Etat, peut on dire, est, ou sera désormais, ce que jadis fut l'Eglise: l'incarnation de la conscience collective. A lui donc il appartient, comme jadis à l'Eglise, de former et l'esprit et la conscience de tous les membres de la communauté.

Habile construction logique; mal conforme, pourtant, à l'idée que, de plus en plus nettement, l'humanité s'est faite de sa nature et de sa dignité.

Il s'agit ici d'un enseignement qui doit, dans chaque homme, embrasser l'homme tout entier, et qui, pour remplir ce rôle, dispose de la force publique. Mais si, en face de l'Eglise, qui parlait au nom de Dieu, l'homme a revendiqué le droit de réaliser en son âme l'union directe avec le créateur ou l'amour de Dieu, fin et essence profonde de cette âme même, comment pourrait-il abdiquer sa conscience et sa personalité tout entière entre les mains de l'Etat, puissance humaine, qui dépend des individus, comme les individus dépendent d'elle? Seul, un pouvoir omniscient et infaillible pourrait ainsi prétendre réduire à néant le champ de la liberté de conscience. Et est-il-sûr que les volontés qu'il dresserait de la sorte auraient encore une valeur morale?

Une seconde doctrine est en vogue, suivant laquelle les différences que présentent les opinions humaines en matière morale ne porteraient pas sur les maximes morales elles-mêmes, sur la morale proprement dite, mais uniquement sur ce qu'on appelle les postulats métaphysiques ou religieux de ces maximes. L'Etat, estiment les partisans de cette doctrine, peut, sans crainte d'excéder ses droits, enseigner, dans ses écoles, cet ensemble de maximes sur lequel tout le monde est d'accord. Quant aux postulats ou hypothèses explicatives, il laissera chacun libre de les concevoir à sa guise: ce sera la part garantie à la liberté de conscience.

Faible part, en vérité; car la tendance interne de la doctrine est évidemment de tenir pour inutiles et imaginaires les prétendus contreforts de cet ensemble de maximes, douées, estime-t-on, par elles-mêmes

d'une certitude propre, et renfermant, en définitive les conditions nécessaires et suffisantes de toute la vie morale de l'humanité.

Mise en vigueur, cette seconde doctrine doit, tôt ou tard, se confondre avec la première. Mais elle est, elle aussi, artificielle.

En réalité, maximes morales et postulats métaphysiques ou religieux ne sont pas entre eux comme un édifice et son échafaudage. Ce qu'on appelle ici postulat, hypothèse, contrefort, est, en fait, l'âme même des préceptes moraux, la clef de leur signification, le principe de leur existence et de leur efficacité, le ferment de leur développement à travers les démentis de l'expérience et la diversité des formes de la civilisation. On ne saurait soutenir que la conduite des hommes demeurera la même, soit qu'ils croient, soit qu'ils ne croient pas, qu'à l'individu, comme tel, appartient une existence absolue et naturellement indépendante: question, pourtant, toute métaphysique de sa nature.

S'en suit-il que, pour être sûr de ne rien enseigner qui ne soit universellement admis, l'Etat doive réduire son programme à quelques vérités banales, vides et insignifiantes?

Cette conclusion n'est pas nécessaire. Il y a, comme le fit judicieusement remarquer Jules Ferry, dans l'humanité en général, et dans une nation donnée, en particulier, un fonds d'idées morales traditionnelles, qui ne sont pas jamais mises en question, parce quelles sont inhérentes à la conscience commune. Cet ABC de la Morale, comme l'appellait Jules Ferry, sera légitimement enseigné dans les écoles publiques.

Et comme, en fait, cet ABC, ni ne se suffit, ni ne nous suffit, l'enseignement moral, dans l'école publique, ne tolérera pas simplement l'existence d'une liberté de conscience qui en franchit les bornes: il respectera de bonne grâce, il entretiendra une telle liberté. La neutralité qu'il pratiquera ne sera pas fermée, jalouse et négative, mais ouverte, cordiale et positive.

L'enseignement public de la morale porte, de par sa nature, sur l'universel, non sur l'individuel; mais il doit se garder d'étouffer l'individuel, sans lequel l'universel est lettre morte.

La condition de l'école privée et de la famille est inverse, à certains égards.

Ici, la prépondérance appartient naturellement, non à l'instruction proprement dite, mais à l'éducation, laquelle se distingue par son caractère essentiellement vivant, pratique, particulier, personnel, individuel. Ce que certains appellent les postulats de la morale: sentiments, traditions, croyances religieuses, idées métaphysiques, est, dans ces sociétés fondées sur les relations personnelles, mis en oeuvre à tous les instants, et doit engendrer, non seulement des connaissances, mais surtout des mobiles, puissances et habitudes d'action.

L'écueil, ici, c'est l'oubli des droits de l'universel, de l'intérêt commun, de la conscience publique, de l'Etat, de la société organisée.

Or se même principe, participant à la fois de l'intelligence et de la volonté, qui impose à l'école publique le devoir de respecter sympathiquement les croyances où les individus puisent la force, l'enthousiasme et la capacité des sublimes folies, commande à l'école libre et à la famille, inversement, de ne pas s'enfermer dans leur foi et leurs traditions comme dans une enceinte étroite et fermée, mais, conformément à l'esprit de la plus haute religion elle-même, de consacrer à la communauté dont leurs membres font partie, et à l'ensemble de la famille humaine, les forces que l'homme puise dans une union intime et personnelle avec le principe de tous les êtres.

Il y a deux manières de concevoir l'établissement de l'union entre les hommes.

On peut estimer que les éléments universels et strictement intellectuels de l'existence ont une valeur absolue, et que c'est dans l'unité et l'identité pure et simple de pensée et d'action que réside la forme idéale de la société humaine.

On peut admettre, au contraire, que nul individu, nulle institution humaine n'a en partage toute la sagesse, et que les hommes et les groupes humains peuvent, si surs soient-ils de la valeur de leurs propres idées, gagner à connaître et apprécier les idées des autres; qu'ils peuvent ainsi s'unir, non seulement en tant que semblables, mais en tant que dissemblables et capables de se compléter réciproquement.

Laquelle de ces deux conceptions de la vie est la plus humaine et la plus belle?

(Présenté en français).

# MORAL EDUCATION WITHOUT RELIGIOUS DOCTRINE

BY A. H. GERHARD

HEADMASTER, AMSTERDAM

PRESENTED BY THE „WEEZENRAS" AND THE BOARD OF DIRECTORS OF THE „DAGERAAD"

---

We propose finding out how the freethinker stands with regard to the problem of moral education and on which points he agrees with or differs from the believer in this respect. It is necessary then to determine first how the terms used in this address should be understood. The „believer" regards the Universe as being governed by a „personal God", who created and sustains it, without whose will nothing perishes nor anything is saved and whose holy law is the highest law of life for man. The „free thinker" on the other hand acknowledges no „living God", nor even any controlling power, above or outside of nature.

By EDUCATION are implied all actions and teachings whose influence is expected to guide the development of a young person in a certain direction.

MORAL education therefore aims especially at development to what one thinks of as a „moral" man, i. e., some one who constantly acts according to the principles which he has learned to acknowledge and esteem as moral. With its task it therefore sets itself an aim, which can be no other than the ideal embodiment of the highest possible morality, named in a word, the moral ideal.

An important conclusion is immediately reached.

Moral EDUCATION would lose its reason of existence, if it did not consider that aim as attainable, at least as approachable, that is to say, if it were not convinced that the desired result is to be e x p e c t e d from its influence.

This expectation includes the acknowledgement that spiritual being, however this may be understood, is under the influence of the whole education, that it must therefore experience results from this education which are revealed in changes and growth.

This therefore implies in other words, that those qualities of man

which are considered as pertaining to his spiritual being, are also subject to the casualty law. That connection of cause and result, however, cannot possibly be limited to those actions purposely designated as „educatory", but must apply also to all that man experiences or has experienced internally or externally.

From this recognition of casualty may further be deducted, that man chiefly becomes what he must, which really contains a denial of free will.

All education, in virtue of its being, rests on a deterministic basis.

In a general sense this treatise is intended for the believer as much as for the free thinker. We do not mean hereby that it is recognized as correct by each, but only that whoever considers „moral education" possible and believes in its results, must share this opinion.

Our ways need only part when the question is to circumscribe the „moral ideal" and to determine the means by which it may be reached. For this is related very closely to what is understood by morality.

To the believer this certainly is the will of God, in whatever way it may be revealed to him: directly though Holy Writ, or through the medium of the Church. By this he reaches the conception of what is good and bad. Consequently according to him, true morality is unchangeable for all time. It is absolute, and this nature is by no means impaired by the fact, that even among believers such various ideas of morality exist and have existed.

For the aspiration after morality is the search for the true will of God and the constant endeavour to live according to this confessed will. Man experiences two great obstacles herein as a result of his imperfect, i. e. sinful nature, namely, his in-born inclination to evil and the imperfection of Reason, whereby he either misunderstands God's revelations, or is too weak to live according to his teachings.

The freethinker acknowledges no absolute morale. He *cannot* do so. Because he allows no existence to a moral-legislating power outside of nature, i. e. outside of man, the „moral Ideal" for him can be nothing else than the fruit of human knowledge, sensation and experience. The generality of the ideas of morality does not allow of their being regarded as the arbitrary product of any human fancy; they are rather the common result of the spiritual life of millions and therefore depend on the degree and the status of the development of the human race.

This combination, however, is insufficient. If these ideas are to exercise a guiding influence on the thought and actions of humanity, they must meet generally felt needs. Now man, in virtue of his whole development, is a social being, for which reason the essence of what is

to be called „moral" is in absolute connection with the needs of the community. With regard to this it must be remembered that those „needs" are not a distinctly outlined idea, but generally present themselves in vague delineations to consciousness, so that contrary views are possible. Yet if one follows up that which a nation, a race, a tribe, or even a special individual calls „moral" to its deepest roots, one invariably meets with a common interest (thus conceived either through tradition or in virtue of conscious consideration).

Morality is a characteristic of community life and is one with what is felt and understood to be the highest interest of the community.

In order to avoid any minsunderstanding it is the place to remark two things. First, that in all times and amongst all nations various kinds of morals have existed, which certainly did not tend towards the salvation of the whole human community; but this is sufficiently explained on one hand by the fact that the idea „community" is always conceived in a very limited way and is connected with the status of development, and on the other hand by the circumstance that, for the same reason, the right insight on the true salvation of that community, was likewise rendered difficult by all sorts of antagonistic experiences.

Second, that amongst the civilised nations themselves wide differences may be observed between the different classes. The fact exists. It is true there are a few generally recognised forms of morality for the whole society. But it would be an ostrich's tactics to pretend to be blind to the fact, that there are phases which point to class-morals, dependent on the conditions under which the struggle for existence is made. It is by no means our intention to defend or to condemn these relations. A declaration would only affirm the general thesis, that every idea of morality in the last instance is determined by what one feels and understands to be the community and its greatest salvation.

It has just been pointed out that education without the recognition of casualty is not to be imagined. This casuality has been applied in the whole doctrine of evolution, equally recognized for man. The freethinker, however, does not regard this evolution as restricted to the life of the individual, but sees it extended to all subsequent races. He beholds in each individual, but one link of an interminably long chain, in the individual development of each, but an episode of an immeasurably long development extending through countless centuries. This combined development according to his opinion, however, does not apply to the body alone, but also to everything which goes by the name of spiritual life.

All spiritual and material phenemena stand in mutual casual connection.

Ergo, morality is likewise subject to evolution. It proceeds from and with the development of the human race, the laws of heredity can be applied to it in the same way. Whatever may be the nature of this heredity, just as every being is the fruit of all previous races germinates with the predisposition to a minutely determined physical development, so is the case with respect to its spiritual, c. q. moral development.

Every man has a hereditary disposition in the realm of morals. In consideration of the fact that for each individual very different factors may have been active in the range of his ancestors, the disposition of no one will be quite like that of another, but a largely represented general average may be indicated, where as there must doubtless be numerous deviations, as well beneath as over the line.

Given this disposition everything the individual experiences: his circumstances of life, his physical constitution, his surroundings, exercise an important influence on the course of his further moral growth.

Education in the proper sense, therefore comes in the third place. Its task is really subordinate, however great its results may appear to us in practice.

How this education should be conducted forms no question for the believer: God's commandments must be kept before youth. It is readily admitted that to him it is only an indespensible expedient as a support against the sinful nature of man, that evil is punished and good rewarded.

Precedence and teaching, if necessary compulsion, must cause him, the indispensible blessing of God Himself, to regulate his whole life with his whole heart according to His holy law.

For the freethinker the matter stands in quite a different light. He must take disposition into consideration and learn to understand it for that purpose.

We now leave quite untouched the question whether it is possible to improve the average disposition of all individuals and to decrease the number of lesser ones through intentional selection measures. One can imagine namely that an attempt might be made to prevent the birth of lesser individuals; but this subject would pertain to the general demand for improvement of the race, whereas we limit ourselves exclusively to the possibilities of development of the existing human material.

Because this disposition is very varying, education must know how

to adapt itself, which forces us to the acknowledgement of the necessity for individual treatment of the education of every child.

We consider it our duty to here make the following remark concerning this doctrine stated in outline as to moral heredity c. a. Experience teaches that nearly every one in educating, while not relying on the basis of belief, practically applies this doctrine with its consequenses. Even on religious ground, there is no one who does not take it as a guide in *practice*, even though one is not always conscious of it.

But — speaking philosophically — the question of monistic connection or parallelism between spiritual and material phenomena is not yet solved. But the majority of freethinkers admit, also in theory, the monistic connection.

In view of what has already been said, there really belongs to the *moral* education, the care for a healthy *physical* development, for pure family life, for good school surroundings etc. The actual education, i. e. precepts, laws, admonishings, reproaches and lessons, thus acquires its special task. It leaves the child the proper freedom for the unrestrained development of its being to learn to understand its particular disposition and thus to be capable of judging what may be of influence.

Education teaches by example and lesson what is to be considered wrong and what good. In order to counteract the possible harmful influences of surroundings and society, it tries — wherever it can — to make the child understand the world in order that he may learn to feel compassion for the one who does wrong and to cause him to feel aversion for what is wrong. Moral actions really depend for a great part on good habits formed in youth, but being moral depends on knowing and understanding good, and above all on wanting to know good.

Therefore the basis of morality is the sense of truth.

We named the former the great social virtue, the latter may be named the most important social duty in the wide sense of not only wanting and daring to *know* the truth, but also daring to *speak* it. And he who sees the signs of the times, must acknowledge that society needs nothing so much as the honest serving of truth, for which reason „be true" is the highest moral demand.

It follows immediately from what precedes, that the freethinker in order to know what is moral, experiences neither the necessity for nor the support of revelation. Morality really lives already in the thought of man himself. All good ethics in reality are nothing but the codification of what is already vaguely present in all. Whoever delineates them sharply, or works them out further, does so in the direction of what seems to him the highest salvation of the community.

Now in order to guide the child in that direction, the educator therefore does not in the least need the collaboration of a supernatural power.

The conditions for morality are present in every child. The thing is to bring to a good growth that which is contained in the germ. Precedence and teaching, rightly applied, advance this growth, where as the whole intercourse is equally of influence. The most potent influence is certainly that of recompense: „Do unto others as you would be done by".

No social life is imaginable without the recognition of mutual rights and duties. The better one learns to understand them, the more correctly does one learn to distinguish the results of one's actions on others, the firmer do the moral principles become according to which man acts.

In this whole process therefore, the belief in a personal God is quite superfluous. In many respects it is harmful. It impedes the acknowledgment of the evolutionary development of the moral idea and consequently misapprehends the overpowering influence of disposition and surroundings, by which many an individual has been condemned and lost, where human assistance might have saved, but above all, it makes man dependent on super-natural support. Therefore the danger threatens, that everyone in whom the belief in a „living God" is becoming weaker, begins to feel that he is being freed from hampering bonds with respect to his life conduct, unless his inborn moral inclinations have remained strong enough. If it were true that „unbelief" threatens to lead to a lack of moral restraint, it would only be a proof of the misforming influence which belief has on the mind. These considerations, however, are only of full importance for our time, in which belief is disappearing. We do not deny that in former centuries, when belief truly lived and was as good as general, its influence on man could not be simply called good or bad. It was without doubt an indispensible link in development. But we speak of now, when an increasing number are outgrowing the old forms of religion and when many are only believers still on the surface, who still cling to the ecclesiastic doctrines from all sorts of political or socially economic considerations of opportunity. In our time, therefore, wherein „unbelief" means no longer confessing what is no true, real belief, wherein a growing, new mental direction has to struggle against a declining old tendency, which however, lays its rights of first-born in the scale, clearness is very urgently necessary. Morality in our opinion can go hand in hand with every naturally developed tendency in the thought of man, therefore also with belief; it is quite independent from any belief, but what harms it in the first place, is untruth. The belief in a personal God declares that outside of it no morality is

possible, whereby an insight of the t r u e character of morality is rendered difficult. So long as there are no „unbelievers" this serious mistake in thought might possibly be regarded as harmless, but the condition is different now. Now it causes quite wrong judgments of persons by persons, now belief causes thousands and thousands to be regarded as worthless, now it feeds the most violent struggles in society, now that belief is baneful.

But our moral education does not aim at that point. It wishes to create moral men, because it is convinced that man is already so, in so far as development of the present allows it. It certainly does not aim at forming adherents of a sect. Let us therefore refuse every religious doctrine as superfluous, neither let us give the child philosophical doctrines concerning unbelief as a rule of conduct.

## ZEDELIJKE OPVOEDING ZONDER GELOOFSDOGMA

### OVERZICHT

1. Alle opvoeding staat, krachtens haar wezen, op deterministischen grondslag.

2. De vrijdenker erkent geen absolute moraal.

3. Zedelijkheid is een kenmerk van het gemeenschapsleven en is één met wat als het hoogste belang der gemeenschap wordt gevoeld en verstaan.

4. Alle geestelijke en stoffelijke verschijnselen staan in wederzijdsch causaal-verband.

5. Ieder mensch heeft een erfelijken aanleg op zedelijk gebied.

Stellingen 4 en 5 worden door sommige vrijdenkers betwijfeld. Zij achten haar n.l. niet voldoende door de feiten gestaafd.

6. In ieder kind zijn aanwezig de v o o r w a a r d e n voor zedelijkheid, zooals die door de hem voorgaande geslachten begrepen wordt.

7. Zorg voor een gezonde l i c h a m e l i j k e ontwikkeling, voor een gelukkig gezinsleven, voor goede schoolomgeving enz. behooren tot de z e d e l i j k e opvoeding.

8. Ieder kind heeft aanspraak op een individueele behandeling in de opvoeding.

9. De grondslag der zedelijkheid is de waarheidszin, die èn de waarheid durft en wil weten èn haar durft zeggen.

10. Het geloof aan een persoonlijk God is overbodig in de opvoeding. In vele opzichten werkt het tegenwoordig zelfs schadelijk.

(Présenté en hollandais).

# CHARAKTERBILDUNG UND WELTLICHE SEELSORGE

VON WILHELM BÖRNER

SEKRETÄR DER ÖSTERREICHISCHEN ETHISCHEN GESELLSCHAFT — WIEN

Bis vor verhältnismässig kurzer Zeit lagen Charakterbildung (Erziehung überhaupt) und Seelsorge in den Händen einer Macht, nämlich die der Kirche. Das ist selbstverständlich nicht zufällig, sondern im Wesen der Charakterbildung und der Seelsorge begründet, weil beide im menschlichen Seelenleben auf das innigste zusammenhängen. Solange sowohl die öffentliche Erziehung als auch die Familienerziehung völlig auf religiösen Traditionen beruhten, lag gar keine Veranlassung vor, über die Beziehungen von Charakter und Seelsorge nachzudenken; Charakterbildung und planmässige, wohlorganisierte Seelsorge gingen Hand in Hand, ergänzten einander und waren wechselseitig bedingt.

Diese Sachlage hat sich nun von der Zeit an sehr geändert, als man daran ging in grösserem Umfange die Charakterbildung von religiösen Faktoren zu emanzipieren und die Erziehung im allgemeinen sowie die Willensbildung im besonderen losgelöst von allen religiösen, transzendenten Inspirationen, nur auf den Tatsachen der Psychologie, Soziologie und Geschichte aufzubauen. Eine rein weltliche Erziehung und Charakterbildung ist nun nicht mehr vereinbar mit der religiösen Seelsorge. Denn erstens ist diese auf das innigste verquickt mit dem ganzen Lehrgebäude, der ganzen Dogmatik der betreffenden Kirche, welche die Seelsorge übt; dadurch wird vieles, was die religiöse Seelsorge als ihre wesentlichsten und wirkungsvollsten Mittel betrachtet, für den Nichtreligiösen bedeutungslos und schlechterdings unwirksam. Zweitens werden aber viele Gebräuche, Formen und Symbole der kirchlichen Seelsorge mit einer weltlichen Erziehung und Charakterbildung in direkten Widerspruch geraten. Es erscheint somit ganz ausgeschlossen, dass eine rein humane Charakterbildung mit religiöser Seelsorge vereinbar ist und das Problem liegt in der Alternative, ob Charakterbildung ohne Zuhilfenahme religiöser Inspirationen auf jegliche Seelsorge verzichten könne, beziehungsweise

müsse, oder ob nicht aus demselben Geiste heraus, der die Charakterbildung leitet und orientiert, auch eine selbständige, d. h. von religiösen Einflüssen völlig losgelöste weltliche Seelsorge möglich, ja sogar gerade im Interesse der Charakterbildung notwendig sei.

Für jeden, der die menschliche Seele mit ihren Wünschen und Hoffnungen, ihren Bedürfnissen und Leiden, kennt, muss es wohl ausser Zweifel stehen, dass tatsächlich eine spezielle und planmässige Sorge um die Seele in einem rein ethischen Sinne notwendig sei. Man muss dabei nur freilich auf den Wortsinn des Begriffes zurückgehen und darf nicht an der transzendenten, meist halb mystischen Bedeutung, die die Worte „Seelsorge" oder „Seelenheil" erhalten haben, Anstoss nehmen. Als den Zweck der „weltlichen Seelsorge" könnte man die Harmonisierung der im Seelenleben sich geltend machenden gegensätzlichen Tendenzen bezeichnen. Und hieraus ersieht man auch den direkten Zusammenhang von Charakterbildung und Seelsorge. Sittlicher Charakter bedeutet der Hauptsache nach habituell gewordene seelische Harmonie und diese ist nicht zu erreichen als durch wohlgeordnete Seelenkultur, d. h. durch Seelsorge. Männliches und weibliches Element, Individualität und Sozialität, naturalistisches und idealistisches Prinzip, Aktivität und Passivität: das sind die hauptsächlichen Gegensatzpaare der menschlichen Seele und diese gilt es in der richtigen Weise auszubilden, zu vereinheitlichen, zu harmonisieren. Eigentlich handelt es sich gar nicht um wirkliche Gegensätze, sondern vielmehr nur um korrelative Tendenzen. Von grösster Wichtigkeit für die weltliche Seelsorge ist es ferner, dem seelischen, dem geistigen Prinzip im Menschen gegenüber dem Körper, der Materie, den Vorrang zu sichern. Darin liegt ja eigentlich Ueberlegenheit des Menschlichen über dem Tierischen. Wieviel auch der Mensch mit dem Tiere gemeinsam haben möge: die Durchgeistigung aller bloss materiellen, körperlichen Vorgänge ist das Vorrecht des Menschen. Es ist ein Vorurteil, wenn behauptet wird, dass nur in einem gesunden Körper ein gesunder Geist wohnen könne. Die Geschichte und das Leben zeigen uns, dass ebensowohl ein grosser Geist und hohe seelische Qualitäten in einem kränklichen, ja sogar siechen Körper sein können, wie wir andrerseits robusteste Gesundheit verbunden sehen mit ärgster seelischer Disharmonie. Die Ueberlegenheit des geistigen Prinzips über das Körperliche muss die Kardinalüberzeugung sein, von der die weltliche Seelsorge getragen ist. Diese muss schon frühzeitig zur Geltung kommen und sowohl bei der Charakterbildung der Kinder als auch bei der ethischen Selbstkultur des erwachsenen Menschen einen ausschlaggebenden Faktor bilden. Seelsorge darf dabei freilich so wenig wie Charak-

terbildung mit Erziehung zusammenfallen, wenngleich die Pädagogik von grundlegender Bedeutung für die Seelsorge und ein grosser Teil derselben tatsächlich Erziehung ist. Seelsorge ist eben in einer Hinsicht spezieller als Erziehung, indem sie sich allein auf die Seelenkultur im höchsten Sinne konzentriert, so dass der Umfang ihres Gebietes kleiner ist als der der Erziehung im allgemeinen. Die Seelsorge ist aber andrerseits wieder universeller, indem sie den Menschen in jedem Stadium seiner Entwicklung und daher nicht nur als Unmündigen, sondern auch als selbständiges Vernunftwesen in sich begreift.

Im deutschen Sprachgebiete zeigt sich schon heute das Bedürfnis nach weltlicher Seelsorge und kommt in den Bestrebungen mancher Organisationen, wenn auch vielfach verdunkelt, zum Ausdruck. So in dem alten Bund der „Freimaurer", in dem der Freimaurerei verwandten „Illuminaten-Orden", in der „Humanistischen Gemeinde", in der „Comenius-Gesellschaft", in den „Gesellschaften für ethische Kultur" und in dem vor kurzem begründeten „Internationalen Orden für Ethik und Kultur", der auch in Deutschland bereits mehrere „Heime" besitzt. Neben diesen organisatorischen Bestrebungen muss man auch auf das literarische Gebiet hinweisen, auf dem sich gleichfalls das Bedürfnis nach weltlicher Seelsorge unverkennbar geltend macht. Es sei hier nur auf die literarische Tätigkeit des mit dem Nobelpreis ausgezeichneten Jenenser Philosophen Rudolf Eucken verwiesen, auf den Züricher Pädagogen Fr. W. Foerster, auf den ehemaligen Pastor Johannes Müller, auf Rudolph Penzig und Ernst Horneffer sowie auf den beispiellosen Erfolg des Amerikaners R. W. Trine in Deutschland. Neben den Büchern dieser Autoren wirkt auch noch eine auffallend grosse Menge von Zeitschriften ganz oder teilweise im Sinne einer weltlichen Seelsorge.

Aufgabe für die nächste Zukunft müsste es sein, alle diese Bestrebungen zur Pflege weltlicher Seelsorge, die heute vielfach getrennt und zersplittert sind, zu sammeln, zu organisieren und auf den wichtigsten Punkt hinzuleiten, nämlich auf eine tiefgehende Charakterbildung. Eine Seelsorge, die nicht das Charakterproblem in ihren Mittelpunkt stellt, ist verfehlt; ebenso wird jede humane Charakterbildung, welche glaubt, ohne planmässige Seelsorge auszukommen, auf Abwege geraten. Jeder, der den Charakter seiner Mitmenschen beeinflussen soll und will (also ins besondere jeder Erzieher im engeren Sinne) muss zum Seelsorger werden. Da aber infolge des sozialen Charakters des Menschen jeder einzelne auf den Charakter der anderen willkürlich oder unwillkürlich, in höherem oder geringerem Grade, einwirkt, müsste es das höchste Ziel jedes Menschen sein, seiner seelsorglichen Aufgaben und Pflichten gegenüber seinen Mitmenschen bewusst zu werden. Dies gilt aber speziell

von solchen, deren Beruf eine dauernde und tiefgehende Beeinflussung menschlicher Charaktere mit sich bringt. Aufgabe der Zukunft muss es sein, allen Menschen die Bedeutung der seelsorglichen Pflichten — innerhalb der allgemeinen Menschenpflichten und der speziell beruflichen Pflichten — deutlich zu machen und alle Menschen von ihrem einzigartigen Wert zu überzeugen. Ob neben dieser allgemeinen Betätigung der weltlichen Seelsorge auch noch eine berufsmässige Ausübung derselben (wie es heute seitens der Priester der verscheidenen Kirchen hinsichtlich der religiösen Seelsorge der Fall ist) notwendig oder erwünscht erscheint — darüber soll in diesem Zusammenhang nicht gesprochen werden.

(Présenté en allemand).

# DIE ETHISCHE SCHULE

VON RECTOR G. HOEFT

HAMBURG

---

Die Schule war bis in die Neue Zeit hinein eng mit der Kirche verbunden. In den Kloster- und Kirchenschulen war die Kirche der Lehrer, die Lehrpläne trugen einen theologischen Charakter, der ganze Schulbetrieb war religiös-konfessionell zugeschnitten. Erst in neuerer Zeit hat sich in dem Verhältnis von Kirche und Schule eine Wandlung vollzogen. Abgesehen von Deutschland, wo in den meisten Bundesstaaten, besonders in Preussen und Bayern die Kirche ihr angebliches Recht auf die Schule nicht aufgeben will, hat man in den meisten Kulturstaaten den Religions- und Katechismusunterricht aus dem Lehrplan der Schulen entfernt, so in Holland, Amerika, Italien, Frankreich, Schweiz; in England empfiehlt die Regierung die Einführung eines Moralunterrichts, Japan hat in seinen Schulen nie Religionsunterricht, immer nur Moralunterricht gehabt; in Würtemberg braucht kein Dissidentenkind dem Religionsunterricht zwangsweise beizuwohnen, und in Sachsen-Meiningen ist erst ganz kürzlich die Trennung von Kirche und Schule vollzogen.

Woher der Umschwung?

Die schnelle Entwicklung von Handel und Industrie verlangt von jedem Arbeiter nicht nur, dass er Lesen, Schreiben und Rechnen lernte, sondern auch sehr bald die Erwerbung elementarer Kenntnisse in Geographie, Geschichte, Naturkunde. Deshalb musste die Schulzeit verlängert, der Schulbesuch durch Schulzwanggesetze gesichert, die Zeit für die weltlichen Fächer durch Verkürzung des Religionsunterrichts gewonnen werden.

Der wissenschaftliche Aufschwung machte die Freizügigkeit notwendig und diese wieder brachte eine starke konfessionelle Mischung der Bewohner eines Landes. Die natürliche Folge davon war, dass die Schulen unkonfessionell werden mussten. Die Simultanschule in Preussen war seinerzeit ein passender, wenn auch nicht der beste Ausdruck für die gemischten konfessionellen Zustände. Die Rückkehr Preussens zur konfessionellen Trennung der Schule unter dem Druck

des Centrums kann nur von kurzer Dauer sein, da sie direkt zerstörend auf den Staat als Ganzes wirken muss. Bei der zunehmenden Zahl der Dissidenten und Konfessionslosen mehren sich die Schwierigkeiten für die Regierungskreise täglich.

Gleichen Schritt mit der Entwicklung von Handel und Industrie und der Ausdehnung der Freizügigkeit hielt das Anwachsen demokratischer Einrichtungen. An die Stelle des absoluten Regententums ist die Verfassung getreten. Die Volksmassen sind durch das allgemeine Wahlrecht zu Mitregierenden geworden, sie geben sich selbst ihre Gesetze und sie tragen, wenn auch unter steter Hemmung durch die kirchenfreundlichen Parteien, Sorge dafür, dass die heranwachsende Jugend eine gute Schulbildung erhalte, die sie für das moderne Leben und die bürgerlichen Aufgaben fähig mache.

Den grössten Einfluss auf die Wandlung jenes Verhältnisses haben *die Naturwissenschaften* gehabt. Sie haben unser *Naturbild* vollständig verändert. Sie haben uns ein geordnetes Universum, eine einheitliche Welt mit unzerstörbarem Kraftmaass gebracht, die natürliche Verursachung und den gesetzmässigen Fortgang aller Erscheinungen gezeigt, den Aberglauben vernichtet und an die Stelle ausserweltlicher Beeinflussung vereintes menschliches Streben gesetzt. Damit ist auch unser *persönliches Menschenbild* ein andres geworden. Seitdem der Mensch getragen erscheint von seiner Umgebung, von dem sittlichen Gesetz der Gesamtheit, seitdem die gegenseitige Abhängigkeit der Menschen und Menschengruppen immer stärker wird, sind die Vorstellungen, welche in den Worten „ohne mein Verdienst und Würdigkeit" liegen, nicht mehr haltbar. Endlich ist auch unsere *Gemütsverfassung* eine andre geworden, seitdem wir wissen, dass nicht Gunst und Gnade von oben, sondern vereinte menschliche Anstrengungen und soziale Reformen die Welt von Elend und Not, Laster und Seuchen befreien. Die grossen Resultate der wissenschaftlichen Forschungen haben die soziale Tätigkeit so beeinflusst, dass das theologische Element in der menschlichen Gesellschaft an Kraft und Wärme verloren hat — der praktische Wert der Kirche hat fast den Nullpunkt erreicht und wird durch rein natürliche und soziale Anstrengungen, selbst innerhalb der Kirche, ersetzt.

Solche Veränderungen in den Anschauungen der Menschen haben dem ganzen Leben einen vorwiegend *weltlichen Charakter* gegeben. Im wirtschaftlichen Leben erwartet man von einem Menschen nicht geistliche, sondern weltliche Tugenden, nämlich dass er ehrlich, strebsam, zuverlässig sei. Im *öffentlichen Leben*, in Parlament und Presse werden alle ernsten Angelegenheiten, alle sozialen Reformen nicht mit übernatürlichen, sondern mit rationellen Gründen von einem ethischen Standpunkte aus behandelt, dem des Interesses für die Allgemeinheit.

Im *wissenschaftlichen Leben* werden historische, physikalische, geologische, biologische Vorgänge nicht mit theologischen Argumenten gestützt, sondern durch das Gesetz der Entwicklung, durch den Kausalzusammenhang der Natur erklärt oder zu erklären versucht.

Das ganze moderne Leben also strebt darnach sich frei zu machen von übernatürlichen Vorstellungskreisen. Nur *die Schule* hält noch fest an einem längst verblassten Weltanschauungsbilde, das mühsam in die Köpfe, nicht in die Herzen der Schüler hineingehämmert wird und das beim ersten Windstoss da draussen im Leben in Trümmer stürzt und ein gähnendes Chaos zurücklässt. Und doch verlangt unsere Zeit nicht nur kluge Geschäftsleute, korrekte Beamte, gewandte Arbeiter, sondern auch, mehr als bisher, vernünftige, freie, zuverlässige, sozialdenkende Persönlichkeiten. Diese neue Aufgabe, vor die wir gestellt sind, ist mit den alten Mitteln nicht zu lösen; dazu bedarf es neuer Mittel: der planmässigen Schulung des Willens und Gemüts in andrer und stärkerer Weise als bisher.

Der *Hauptfaktor der moralischen Bildung* in unsern Schulen in Deutschland war der *konfessionelle Religionsunterricht* und die Katechismusunterweisung. Ist das noch die rechte Grundlage? Nein, denn der Glaube an das Uebernatürliche trübt den Sinn für das natürliche Geschehen; die Unterordnung unter eine Autorität — Bibel, Konzil, Papst, Synode, Spruchkollegium — verhindert das Suchen nach der Wahrheit; der weite Kreis bürgerlicher Pflichten findet seinen Platz nicht ohne Zwang in dem weltfremden Religionsunterricht. Die sittliche Bildung hat nichts mit dieser oder jener Religion als solcher zu tun; denn die Moral beruht auf den Bedürfnissen der Menschen, die sie als soziale Wesen haben und ihr Zweck besteht darin, die Beziehungen zwischen den Menschen und Völkern nach den Gesetzen der Vernunft und den Erfahrungen der Wissenschaft zu regeln. Und diese Moral fliesst aus dem frischen Born der neuzeitlichen Litteratur und Philosophie und aus dem reichen und klaren Quell der Naturwissenschaften.

Wenn also das gesamte bürgerliche Leben, in das ein junger Mensch beim Verlassen der Schule gestellt wird, durchaus weltlich ist, wenn er später sein moralisches Tun mit vernünftigen Gründen rechtfertigen soll, muss auch die Moral, welche ihm gelehrt wird, weltlich sein und die öffentliche Schule muss die Erziehung zur Sittlichkeit auf eine von allen Jenseitsfragen losgelöste erfahrungsmässige und vernünftige Grundlage stellen und die Hingabe an die Arbeit und die Kultur als höchste Menschenpflicht in die Seele der Kinder schreiben. Diese Grundlage aber ist nicht das biblische Weltanschauungsbild, nicht irgend ein konfessioneller Religions- und Katechismusunterricht, sondern *die sittliche Weltordnung*, wie sie aus dem Gemeinschaftsleben der

Menschheit seit Jahrtausenden sich entwickelt hat. Diese Ethik ist untheologisch; sie ist sozial, kooperativ, demokratisch, bürgerlich. Daher fordern wir die Loslösung des Religions- und Katechismusunterrichts vom Schullehrplan; wir fordern die Trennung von Schule und Kirche; wir fordern die ethische Schule.

Wir denken uns daher als *Ideal eine Schule*, deren Hauptziel ein ethisches ist: *die Heranbildung von freien, zuverlässigen, gerechtdenkenden Persönlichkeiten.* Wir richten uns daher gegen eine auf Autorität und Furcht gegründete Disciplin, gegen die körperliche Züchtigung, gegen künstliche Belohnungen wie Klassenplatz, Preise und dgl., gegen mechanisches Eindrillen und ödes Memorieren. Die Uebermittlung eines starken, nachhaltigen Interesses für die mannigfachen Fragen des Lebens gilt uns als wirksamste erzieherische Methode. In dem Mangel solcher Begeisterung erblicken wir die Ursache für die Gleichgültigkeit der Kinder gegenüber den Fragen des Lebens, wenn sie die Schule verlassen. Wir fordern eine Ethisierung der Disciplin durch verständiges Reden mit den Kindern, durch den Appel an ihre Vernunft, durch geeignete Organisationen für eine freiere Selbstregierung der Schüler. Wir fordern stärkere Durchdringung sämtlicher Fächer mit ethischen Anschauungen, einen klareren und deutlicheren Zusammenhang mit dem wirklichen Leben. Wir fordern endlich eine ethische Unterweisung, einen Sittenunterricht, eine Lebenskunde, die im Mittelpunkt der weltlichen Schule steht.

Diesen ethischen Unterricht denken wir uns — nachdem im Hause und in den ersten Schuljahren der Wille der Kinder durch Zucht und Gewöhnung unmerklich zu guten Sitten, Ordnung und Gehorsam gelenkt wurde — auf der Mittelstufe als *besonderen moralischen Anschauungsunterricht*, in welchem die Gedanken, die Gefühle, die Phantasie und der Wille der Kinder in sittlicher Hinsicht durch Besprechung der moralischen Aufgaben der einzelnen, der ethischen Interessen der Gesamtheit in Bewegung gesetzt werden. Auf der Oberstufe werden die sittlichen Kräfte der Kinder dadurch gebildet, dass sie in systematischer Aussprache das Wesen, den Ursprung, den Zusammenhang und die Fortbildung der sittlichen Forderungen für das persönliche und soziale Leben und die Notwendigkeit der Unterordnung aller Tätigkeit unter das allgemeine Wohl einsehen und erfahren lernen. Zur Vervollständigung der sittlichen Lebensanschauung dient in der Fortbildungsschule ein kulturgeschichtlicher Unterricht und eine Staatsbürgerkunde, welche den Entwicklungsgang des Menschengeschlechts in seinen Hauptzügen zeigen, unser ganzes Leben mit seinen kulturellen Errungenschaften als wertvolles Gut der Menschheit würdigen, aber auch die Weiterentwicklung der heutigen Zustände als notwendig erkennen lassen.

Ein derartiger Sittenunterricht kann nicht wie bisher an den Religions- und Katechismusunterricht angeschlossen werden. Nicht nur, weil die Ethik des heutigen Lebens in ihrer Auffassung von Staat und Gesellschaft völlig verschieden ist von der Bibel, nicht nur, weil dieser Unterricht in Verbindung mit der biblischen Geschichte an völliger Planlosigkeit scheitern müsste, sondern auch, weil wir für uns die religiöse Sanktion nicht bindend erachten. Denn „alle natürlichen Antriebe zum Sittlichen haben ihre Sanktion in der Erfahrung"; jeder Mensch kann lernen und an sich selbst erleben die Freude am Rechttun, das stille Glück an einer gelungenen Arbeit, die Seligkeit der gestillten Träne beim Nächsten, den Stolz treuen Wirkens im Dienste eines Berufes, die Befriedigung bei der Hingabe an soziales Wirken. Nichts anderes hat Wert in aller sittlichen Belehrung als den heranwachsenden Menschen darauf hinzuleiten, dass er diese innern Erfahrungen erlebe, dies sittliche Glück in sich erzeuge und zu Motiven seines Tuns, zum Schutzmittel beim Ansturz der Leidenschaften werden lasse. Eine Schule, welche diese Grundforderungen menschlicher Erziehung nicht in den Vordergrund stellt, wird ihre Aufgabe nicht lösen. Ein direkter, gesonderter Sittenunterricht für die Lehrer auf dem Seminar und für die Kinder in der Schule ist darum unabweisbar. Er ist schon obligatorisch in den meisten Kulturländern. Der Staat allein, der von seinen Untertanen Sittlichkeit, nicht Konfessionszugehörigkeit verlangt, kann das Wesen dieses Unterrichts bestimmen und ihn in Verbindung mit der staatsbürgerlichen Unterweisung zur Entwicklung bringen.

Die Einwände, welche man gegen den Sittenunterricht erhebt, dass er leblos, öde, trocken sei, dass die Tugend nicht lehrbar sei, dass es kein anerkanntes wissenschaftliches Moralsystem gebe, welches man zu Grunde legen könnte, die Befürchtung dass die ethische Belehrung von herrschenden politischen oder kirchlichen Parteien ausgenützt worden könnte, die Entgegnung, dass unser Gewissen als Richtschnur genügend sei, werden von uns zurückgewiesen.

Was die Methode dieses Unterrichts anbelangt, so wird der Jugend nicht fertiger Lernstoff übermittelt, sondern Rohmaterial zur Verarbeitung mit dem Lehrer. Die Form des Unterrichts ist darum die vorurteilslose, undogmatische, gemütvolle Besprechung von sittlichen Lebensfragen, an Beispielen aus dem täglichen Leben, der Geschichte, der Bibel, der Wissenschaft, der Kunst. Diese Besprechung leitet der Lehrer nach einem ihm vorschwebenden Plan, dessen Leitmotiv die soziale Vervollkommnung ist. Die Beziehungen in Haus und Familie, unter Kameraden, in der Schule, im geselligen Leben, zum Tierleben, zur eignen Person, zur Arbeit, zur Musse und zu Vergnügungen, zur Natur, zur Kunst, zum bürgerlichen und internationalen Leben, sowie

zur Vergangenheit und Zukunft werden klargelegt, die speziellen für diese Beziehungen wertvollen moralischen Eigenschaften aufgesucht, und die allgemeinen das Leben als Ganzes umfassenden Tugenden, Mut, Gerechtigkeit, Klugheit, Mässigkeit, gewürdigt. Und das im Laufe des Unterrichts immer deutlicher hervortretende sittliche Ideal — ein Mann, eine Frau ohne Furcht und Tadel zu sein — ein mutiger, kluger, gerechter, mässiger Mensch, der in der Fülle seiner persönlichen Verantwortung das Mittel für den Fortschritt der Menschheit sucht — das wird den Grundton angeben im späteren praktischen Leben. Solcher Unterricht aber, die Herausarbeitung eines bürgerlichen Sittlichkeitsideals ist nur möglich in der rein weltlichen Schule. Wir wiederholen also von neuem unsere Forderung, die Schule von der Kirche zu trennen.

Da nun die Kirchen selber anerkennen müssen, dass Moralität das Streben jedes Religionsbekenners, ja jedes Menschen ist, da der Staat von seinen Gliedern vor allen Dingen Moralität verlangt, gleichviel welcher Religion sie angehören, da die Moralität der Menschen in erster Linie eine soziale und erzieherische Angelegenheit ist, so hält die fortgesetzte Forderung: die moralische Unterweisung gehöre in den Religionsunterricht, die Entwicklung eines gesunden Systems moralischer Erziehung nur hinten an.

Die Behörden müssen an Stelle des Religions- und Katechismusunterrichts eine allgemeine ethische Unterweisung systematischer Art fordern, jeder Bürger muss sie verlangen, jeder Vater und jede Mutter muss dafür eintreten, jeder Lehrer muss darauf bestehen, bis der Staat dem allgemeinen Verlangen Rechnung trägt und die Schule von dem jetzigen unerträglichen Dualismus befreit.

(Présenté en allemand.)

# DIE UMWANDLUNG DES RELIGIONSUNTERRICHTS IN RELIGIONSGESCHICHTLICHE UND ETHISCHE UNTERWEISUNG

VON DR. RUDOLPH PENZIG *)

STATRAT UND SCHRIFTSTELLER, CHARLOTTENBURG

1. *Von einer Umwandlung des Religionsunterrichts* kann nur gesprochen werden, wenn man sowohl die Frage, ob er in der bisherigen Gestalt beibehalten werden könne, wie auch die andere, ob er nicht lieber völlig aus dem Schulunterricht zu entfernen sei, verneint.

2. *Gegen die Beibehaltung* des Religionsunterrichts in seiner bisherigen konfessionell-dogmatischen Form sprechen folgende Gründe:

a). seine von Freunden, wie von Gegnern ziemlich einhellig zugestandene Unwirksamkeit für die Gestaltung des religiösen und sittlichen Lebens der heutigen Jugend.

b). der bis fast zur Unvereinbarkeit gesteigerte Gegensatz jeder auf Autorität und Offenbarung aufgebauten Religion mit der in den Schulen gelehrten, auf Freiheit und voraussetzungsloser reinmenschlicher Forschung beruhenden wissenschaftlichen Weltanschauung.

c). die grundsätzliche Wandlung der psychologischen Grundvoraussetzungen der Erziehung. Ging die christliche Erlösungsreligion von der Annahme der durch die Erbsünde ausnahmslos verderbten menschlichen Natur aus, die jede religiös-sittliche Erhebung aus eigener Kraft ausschliesst, so lehrt die Wissenschaft heute, ohne die Tatsachen der Vererbung im Guten und Bösen zu leugnen, doch mindestens die Entwicklungsmöglichkeit aller in der Kindesnatur vorhandenen Keime und Anlagen.

d). der Wandel in der Zielsetzung des Religionsunterrichts. Galt früheren Jahrhunderten als Ziel die Rettung der individuellen Seele aus irdischer Unvollkommenheit zu einer jenseitigen Gottähn-

*) Wie uns von dem Verfasser bestätigt wurde, beziehen sich seine Ausführungen auf deutsche Unterrichtsverhältnisse. Das niederl. aust. Komitee.

lichkeit, so strebt die heutige Erziehung den Ausbau der menschlichen Vollpersönlichkeit im Diesseits und ihre Einordnung in den Dienst der menschlichen Gesellschaft an.

e)' die Unvereinbarkeit der alten Grundsätze p ä d a g o g i s c h e r M e t h o d i k mit denen der Neuzeit. Die a l t e Pädagogik fragte: was braucht der Mensch zum Heil? Die n e u e: was will und kann die Kindesseele von Religion wissen? Die a l t e arbeitete mit Zwang, Furcht und Hoffnung; die n e u e sucht durch Selbsttätigkeit das Interesse zu wecken und lehnt einen durch Versprechungen und Drohungen herbeigeführten Gehorsam ab. Die a l t e verleitete durch ihren Dogmatismus zum Mechanismus und Maulbrauchen, durch ihren Katechismus zum Verbalismus und Intellectualismus, durch Spruchbuch und Gesangbuch zum Memorialismus; die neue will zum Selbsterziehen, zu eigener schöpferischer Kraft des Ausdrucks erlebter Wahrheit anleiten und verwirft die blosse Gedächtnisbelastung, gerade auf dem Gebiet der Gesinnungsbildung.

f). Der alte Religionsunterricht ist aber auch in Gegensatz geraten zu der reineren Erkenntnis vom Wesen der Religion und dem neuen Frömmigkeitsideal, zu der durch Kritik und Geschichtsforschung bereicherten Religionswissenschaft, ja zum Bekenntnis der Kirche selbst und ihrer Vertreter.

g). Endlich ist aus den genannten Gründen d i e F r e u d e sowohl am Erteilen, wie auch am Empfangen des Religionsunterrichts bei Lehrer und Schüler leider in weiten Kreisen geschwunden, weil die kirchliche und staatliche Nötigung eben das Grundelement aller erzieherischer Wirksamkeit, die Freiheit im Geben und Nehmen, erstickt hat.

3. *Gegen die völlige Entfernung des Religionsunterrichts aus der öffentlichen Schule sprechen folgende Gründe*:

a). Zunächst die Rücksicht auf die g e s c h i c h t l i c h e K o n t i n u i t ä t der Methoden schulmässiger Charakterbildung. Hunderttausende unserer Volksgenossen sehen im Religionsunterricht, wenn auch irrtümlicherweise, bisher noch die einzige Möglichkeit, das Kind entscheidend nach der religiös-sittlichen Seite hin zu beeinflussen.

b). Ferner sind unser geistiges Leben, unsere Geschichte und Kultur, sogar unser tägliches Dasein, unsere gesetzlichen und gesellschaftlichen Einrichtungen so innig mit religiösen und kirchlichen Vorstellungen, Empfindungen und Begriffen durchsetzt, dass die Beseitigung mindestens des r e l i g i o n s g e s c h i c h t l i c h e n V e r s t ä n d n i s s e s von Vergangenheit und Gegenwart ohne empfindliche Einbüsse an allgemeiner Bildung nicht gedacht werden kann.

c). Aber auch die Pietät gegenüber dem ernstesten und gewissenhaftesten Fühlen, Wollen und Denken unserer Ahnen und die E h r-

furcht vor den ehrwürdigsten Gestaltungen menschlicher Geisteskraft in der religiösen Litteratur verlangen gebieterisch, wenn auch viel mehr aus sittlichen, als aus religiösen Gründen, die Einführung der Jugend in die religiöse Vorstellungswelt der Vorfahren und Zeitgenossen.

d). der Reichtum der religiösen Litteratur aller Völker an sittlichen Idealgestalten, gleichviel ob diese der Mythe, Legende oder der Geschichte angehören, sowie an Beispielen höchster Ueberzeugungstreue, frommer Hingabe an ideale Ziele und dichterischer Begeisterung für die edelste Ausprägung göttlichster Menschlichkeit würden eine Gesinnungserziehung, die sich absichtlich diesen Quellen verschlösse, der wertvollsten Elemente berauben.

e). Endlich darf wohl nicht geleugnet werden, dass für sehr viele Menschen die Lösung der rein sittlichen Lebensaufgaben von der in den Religionsgemeinschaften und ihren Lehrern gepflegten Gemüts- und Gefühlsgrundlage, die den Menschendienst zum Gottesdienst macht, eine gewisse innere Verarmung zur Folge haben könnte. Während die Reinigung der religiösen Glaubenswelt von groben Furcht- und Hoffnungsinstinkten in den meisten freieren Religionsformen bereits fortgeschritten ist, bedarf die Beziehung der an die Stelle jener Instinkte getretenen Ehrfurchts- und Vertrauensgefühle auf eine unpersönliche Weltvernunft noch geraumer Zeiten geistiger Erziehung von Generationen.

4. *Aus den unter* 2) *und* 3) *behandelten Negationen ergeben sich nunmehr die positiven Forderungen*, nach welchen Gesichtspunkten der Religionsunterricht in der Schule unserer Zeit umgewandelt werden muss, um wahrhaft gesinnungsbildend zu wirken. Gleichzeitig aber zeigen sich auch die Anfänge des Weges, der aus dem Konfessionsunterricht der Vergangenheit zum sittlichen Gesinnungsunterricht der Zukunft herüberleitet.

a). Alle konfessionellen und dogmatischen Sätze über Gott, Mensch und Welt (Offenbarung, Wunder, Sünde und Gnade, die pragmatische Heilsgeschichte, die letzten Dinge etc.) bleiben der kirchlichen Unterweisung ausserhalb der Schule vorbehalten.

b). Das Ziel des schulmässigen Religionsunterrichts ist ausschliesslich ein ehrfurchtvolles geschichtliches Verständnis der Vergangenheitsgestaltungen der Religion, nicht die Einführung in ihre Gegenwartsform oder gar das persönliche religiöse Erlebnis.

c). Demgemäss hat auch die Lektüre ausgewählter Bibelabschnitte, die rein litterarisch zu bewerten sind, und weder der Stütze einer besonderen Inspirationslehre, noch der allegorischen oder erbaulichen Auslegung bedürfen, nur dem Verständnis der allmählichen Entwicklung religiöser Vorstellungen und Erfahrungen in der Menschheit zu

dienen. Nicht ausgeschlossen, sondern eingeschlossen ist dabei die ethisch-ästhetische Gemütserhebung, die, wie von den klassischen Werken weltlicher Litteratur, so auch von vielen Erzeugnissen religiöser Dichtung ausgeht.

(Beispielsweise: die Schöpfungs- und Sintflutsagen, der Dekalog, Prophetenreden und Psalmen, Bergpredigt und Gleichnisreden, die Passion Jesu, bekannte herrliche Stellen aus den paulinischen und apostolischen Schriften &).

d). Der Lehrer der Religionsgeschichte steht seinem Stoffe rein objectiv gegenüber. Er persuadiert weder, noch harmonisiert, nivelliert oder pragmatisiert, noch kritisiert er die Quellen: er referiert lediglich und gibt nach Massgabe des Standes der Forschung ruhig der Sage, was der Sage ist, der Geschichte, was der Geschichte ist. Vorurteile gehören nicht zu seiner Aufgabe.

e). Den Uebergang von der Religionsgeschichte zum ethischen Unterricht bildet die Bekanntmachung der Jugend mit den religiösen Heldengestalten, gleichviel ob sie der Sage, Legende, Geschichte oder allen dreien angehören. Das Ziel ist auch hier möglichst reiches Verständnis der Eigenart starker Persönlichkeiten, ihres Werdens aus ihrer Umgebung und Wirkens für ihre Zeit. (Abraham, Joseph, Moses, David, Elias, Jeremias, Jesaja, Amos, Johannes, Jesus, Paulus). Als Nebenprodukt wird die für die Allgemeine Bildung notwendige Bekanntschaft mit der religiösen Kulturwelt der Zeiten und Völker gewonnen.

f). Die Auswahl der vorbildlichen, (göttlichen oder menschlichen) Idealgestalten ist weder auf die alt-und neutestamentliche Litteratur, noch überhaupt auf die blosse Religionsgeschichte auch anderer Kulturkreise (Buddha, Konfutse, Laotse, Zarathustra, Osiris, Mithra, Herakles, Solon, Sokrates, Platon, Marc Aurel, Wotan, Baldur, Siegfried etc.) zu beschränken, sondern hat auch die Heroen der Weltgeschichte und Litteratur aller Völker soweit zu berücksichtigen, als eine ethische Vorbildlichkeit in Frage kommt.

g). Bei der Einführung der Jugend in die ethische Welt ist der Hauptnachdruck auf die Biologie, nicht auf die Systematik des sittlichen Lebens zu legen, d. h. die Kinder sollen nicht eine mehr oder weniger vollzählige Liste von Pflichten, Tugenden oder Gütern mit dem Gedächtnis und Verstande aufnehmen, sondern das allmähliche Werden von Gut und Böse am lebenden Object, vielleicht sogar an sich selbst, anschaulich und mit innerer (gefühlsmässiger) Anteilnahme erfahren. Sittliches Handeln wird nicht theoretisch, sondern durch praktische Uebung und Gewohnheit erlernt.

h). Der Prozess der Bildung sittlicher Werturteile darf durch keinerlei autoritative Beeinflussung (*Heteronomie*) behindert werden;

vielmehr soll die Jugend unter unmerklicher Leitung des Erziehers und Lehrers zur *autonomen* Billigung oder Missbilligung eigner und fremder Gesinnungen und Handlungen veranlasst werden. Die Moral muss täglich neu entdeckt werden. Eine absolute Moral gibt es nicht. Irrtümer des Urteils sind keine Charakterfehler.

i) Die Eigenart einer solchen intimen Besprechung von Lehrern und Schülern über ernste Gewissensprobleme bedingt es, dass diese Unterweisung in der Lebenskunst (wie wir statt „Moralunterricht" sagen wollen) möglichst aus dem Schulschema herausfalle und sich einer vertraulichen Plauderstunde zwischen einem lebenserfahrenen älteren Freund mit seinen jüngeren Freunden annähere. Alles, das an den Unterrichtsbetrieb erinnert: Aufgaben, Memorieren, Abfragen, Zensuren, Rangordnung, Lohn und Strafen etc. hat wegzubleiben. Völlige Freiwilligkeit der Leistung und vollste offenheit der Aussprache sind die Grundbedingungen aller segensreichen Wirkung ethischer Unterweisung.

(Présenté en allemand.)

# DIE STELLUNG DER SCHULE OHNE RELIGIONSUNTERRICHT IM LEHRPLANE ZU DEN RELIGIÖSEN DINGEN

VON BRUNO MEYER
PROFESSOR A. D. BERLIN

Die Frage nach der Berechtigung und Nützlichkeit des Religionsunterrichtes im Lehrplane der öffentlichen Schulen ist einmal aufgeworfen, und man wird an der Frage nicht vorbeikommen können, welche Stellung man auch nach religiöser oder pädagogischer oder ethischer Ueberzeugung zu ihr einnehmen möge. Da ist es also vor allen Dingen erforderlich, keine falschen Vorstellungen über die Grundgedanken und somit auch über die Folgen dieser Forderung aufkomen zu lassen. In diesem Sinne sollen die hauptsächlichsten Einwendungen gegen die Beseitigung des Religionsunterrichtes hier kurz beleuchtet werden.

Der erste Einwand, den man eigentlich nicht als einen wirklich sachlichen bezeichnen kann, lautet etwa so: Die Beseitigung des Religionsunterrichtes wird von Feinden der Religionen erstrebt und soll lediglich modernen materialistischen Richtungen des Denkens zum Siege verhelfen.

Hier ist zunächst ein falscher Begriff zu beseitigen. „Feinde der Religion" gibt es überhaupt nicht, nicht einmal Gegner der verschiedenen Religionsbekenntnisse und der auf sie vereinigten Religionsgemeinschaften, sondern lediglich Feinde der Kirchen, d. h. der religiösen Gemeinschaften, sofern sie korporativ eine politische Wirksamkeit in Anspruch nehmen, eine offizielle Machtrolle im Staate spielen.

Nun sollte es schon von vorn herein einleuchten, dass derartige politische Dinge, die die Bevölkerung unleugbar in Parteien teilen, in die Schule nicht hinein gehören. Dazu kommt, dass der Gegenstand selber seiner Natur nach sich in den Rahmen der öffentlichen Unterrichtsanstalten nicht einfügt. Diese haben die Aufgabe, die junge Generation dazu vorzubereiten, dass sie mit Verständnis sich in das Leben der Gemeinschaft einzufügen und diese selber durch ihre Mitarbeit zu fordern im Stande sei. Dazu gehören Kenntnisse und Fertigkeiten, die

im Leben eine Bedeutung haben, natürlich aber nicht solche Dinge, die lediglich auf den subjektiven Anschauungen jedes Einzelnen beruhen, von den Menschen ausserordentlich verschieden — und zwar nicht ohne einen Anflug von Feindseligkeit gegen anders Gesonnene — aufgefasst werden, nicht auf wissenschaftlich festgestellten Erkenntnissen beruhen, und nicht sowohl dem Verstandesleben als dem Gemütsleben angehören.

Wenn ein derartiger Ideenkreis einem ganzen Volke gemeinsam ist, wie das bei den Kulturvölkern der alten Welt einzeln betrachtet der Fall war, die Abwendung von den herrschenden religiösen Vorstellungen selten vorkommt und keine Veranlassung hat, sich öffentlich geltend zu machen, kann ein religiöser Unterricht in der Schule nicht nur zugelassen werden, sondern er versteht sich von selbst. Denn da durchdringt die religiöse Auffassung noch das gesammte Wissen solcher Völker, das seines Ursprunges aus den religiösen Anschauungen sich noch vollkommen bewusst ist und nur eine relative Selbständigkeit neben diesen erreicht hat. Sobald aber mehrere Religionen neben einander in einer Volksgemeinschaft bestehen, wird die religiöse Anschauung zu einer Sonderangelegenheit derjenigen Einzelnen, die sie haben und gemeinsam kultivieren. In den Unterricht aber kann sie dann nur mit derjenigen Auswahl der Schüler eintreten, die ja auch überall schon Platz gegriffen hat, in so fern man entweder die Schulen ganz und gar, oder aber in denjenigen Schulen, die eine solche Trennung nicht durchführen (Simultanschulen u. dgl.), die Schüler wenigstens für den Religionsunterricht nach Konfessionen trennt, damit denen entweder in der Schule selber oder aber zum Teil ausserhalb der Schule der ihrer Konfession entsprechende Religionsunterricht erteilt werde. Hier hat sich dann ganz von selbst derjenige Zustand herausgebildet, den wir jetzt haben, nämlich, dass die „Religion" zu einem wirklichen Unterrichtsgegenstande gemacht wird, d. h. dass nur gelehrt wird, was von der Religion zu lehren und zu lernen ist, nämlich das System ihrer Glaubenslehren, und was zur Bekräftigung dieser an Ueberlieferungen der verschiedensten Art (Heilige Schriften, Dichtungen, geschichtliche Entwickelung der Gemeinschaften u.s.w.) vorhanden ist.

Wie wenig Wert die Religionsgemeinschaften auf diesen Unterricht (von der Schule aus) legen, beweisen sie dadurch, dass sie sämmtlich einen konfessionellen Unterricht durch ihre Geistlichkeit ausserhalb der Schule als „Konfirmandenunterricht" u. dgl. erteilen lassen; und sie haben Recht, dem Ergebnisse dieses öffentlichen Schulunterrichtes zu misstrauen, da sie — selbst bei geistlicher Schulaufsicht — die Lehrkräfte nicht genügend wählen und prüfen können, und gerade die Konfrontierung der religiösen Ueberlieferungen mit den sonstigen wissenschaftlichen in der Schule eine gewisse unmittelbare Gefahr für die

Autorität und mithin die Wirksamkeit der religiösen Unterweisung mit sich bringt. Auch ist ja nichts augenscheinlicher und nach den gegebenen Hinweisen begreiflicher, als dass der öffentliche Religionsunterricht an einer U n w i r k s a m k e i t leidet wie kein anderer Zweig irgend welchen Unterrichtes an anderer oder an dieser Stelle.

Nur diese unleugbaren Missverhältnisse wünschen diejenigen zu beseitigen, welche den Religionsunterricht aus dem Lehrplane der öffentlichen Schulen gestrichen wissen mogen. Keineswegs aber beabsichtigen sie damit einen Akt der Feindseligkeit gegen irgend eine der bestehenden Religionsgemeinschaften, noch viel weniger einen Ausdruck ihrer Feindschaft gegen die „Religion" als solche. Das geht so weit, dass sogar gegen den Gedanken ernsthaft Verwahrung eingelegt werden muss, als hätte der Staat, wenn er im allgemeinen den Religionsunterricht aus den Schulen entfernt, die Verpflichtung, den streng an den verschiedenen Religionsgemeinschaften hangenden und haltenden Eltern Schulen für ihre Kinder zur Verfügung zu stellen, in welchen ihre Religion — oder richtiger Konfession — gelehrt wird und den ganzen Unterricht durchdringt. Es ist zur Begründung dieses Gedankens gesagt worden, dass die Kinder solcher Eltern vor den Anstössen bewahrt werden müssen, die ihr religiöses Innenleben durch den Unterricht einer „religionslosen" Schule erfahren würde. Eine solche Verletzung wäre nur bei einer schlechten Organisation und einer unfähigen Handhabung des Unterrichtes in einer religionsunterrichtslosen Schule (das ist die zulässige und zutreffende Bezeichnung) denkbar. Denn eine Feindseligkeit kann im Unterrichte bei richtiger Handhabung niemals gegen religiöse Ueberzeugungen, sondern nur gegen politische kirchliche Anmassungen hervortreten. Und vor den letzteren „Feindseligkeiten", die eben objektiv berechtigt sind, können die Kinder ebenso wenig wie die Angehörigen religiöser Gemeinschaften überhaupt bewahrt werden. Solche Angriffe aber müssen sie lernen, von Verletzungen ihrer wirklichen religiösen Gefühle und Ueberzeugungen zu unterscheiden.

Also die Beseitigung des Religionsunterrichtes aus den öffentlichen Schulen ist kein Akt einer Feindseligkeit gegen die Religion oder das wirkliche religiöse Gefühl und Bewusstsein.

Nun aber kommt der zweite grosse Einwand gegen diese Beseitigung, dass durch sie nämlich den Schülern unendlich viel unbedingt und für jeden Wertvolles verloren gehe.

Das muss doch erst bewiesen bezw. abgewartet werden! Der Vorwurf richtet sich nach zwei ganz verschiedenen Seiten, sobald er aus seiner vagen Allgemeinheit zu konkreten Aeusserungen sich zu verdichten genötigt wird. Dann wird nämlich darauf hingewiesen, dass der Religionsunterricht doch eine Fülle von geistigen Erzeugnissen, die zu den

hervorragendsten und begeisterndsten Schöpfungen der Menschheit gehören, mitbringt. Und zum zweiten wird daran erinnert, dass mit dem Religionsunterrichte ja auch die Einführung in das Verständnis der sittlichen Welt verloren gehen würde, das ohne eine religiöse Grundlage und feste Verankerung undenkbar sei.

Auf beides ist mit einem Nein zu antworten, und dass die religionsunterrichtslose Schule nicht im entferntesten daran denkt, auf die grossen geistigen Erzeugnisse aller Zeiten und Völker, die aus dem religiösen Leben und Anschauungskreise dieser hervorgegangen sind, und ebenso wenig auf den Moralunterricht zu verzichten.

Die Religionen selber sowie ihre eigentümlichen Bekenntnisse und Anschauungen sind geschichtliche Tatsachen, die als solche von einem Geschichtsunterrichte wie er sein soll und sein wird, niemals werden vernachlässigt werden können, ja in einem viel weiteren Umkreise und mit viel tiefer eindringendem Verständnisse für das Wesen dieser Dinge Berücksichtigung finden werden, als das in irgend einem mehr oder weniger konfessionell gefärbten speziellen Religionsunterrichte geschieht und möglich ist. Auch was an Kunstwerken der verschiedensten Art auf religiösem Boden gewachsen ist — von den kirchlichen Bauwerken über die plastischen und malerischen Darstellungen heiliger Gegenstände bis in die Dichtung und Musik mit religiösen Stoffen hinein — all das gehört der Kultur an und zwar als Hauptteil des geistig Bedeutendsten und Erhabensten unter allem was Menschengeist geschaffen hat. Es kann gar kein Gedanke daran aufkommen, auf diese Dinge zu verzichten; nur werden sie nicht um ihres spezifisch religiösen Gehaltes willen, sondern als höchster Ausdruck geistigen Lebens der bestimmten Zeiten und Völker, und damit in einer viel fruchtbareren und nachhaltiger Wirkung förderlicheren Weise betrachtet werden, als es vom Standpunkte einer spezifischen Glaubensanschauung aus zulässig ist. Denn so weit hier nicht eine durchaus einseitige und tendenziöse Auswahl mit vollständiger Vernachlässigung alles anderen durchgeführt wird, ist nur scharfe Ablehnung alles desjenigen berechtigt, ja notwendig,was nicht aus der Auffassungsweise der einzelnen Konfession hervorgewachsen ist und mit der jeweilig herrschenden Anschauungsweise übereinstimmt. In dem Masse, wie der Geschichts- und auch der Litteraturgeschichtsunterricht der Schule der allgemeinen Wandlung und Vertiefung der Geschichtswissenschaft zu einer umfassenden Kulturgeschichtsdarstellung folgt, fügen sich all diese Dinge in demjenigen Zusammenhänge dem Unterrichte willig und natürlich ein, der für ihr Verständniss und ihre vorurteilslose Würdigung der günstigst denkbare ist.

Gar nicht anders steht es mit dem Moralunterrichte; ja, dieser ist sogar berufen, die Erbschaft des Religionsunterrichtes in derjenigen

Richtung anzutreten, in der dieser bei den einfachsten und glücklichsten Verhältnissen am tiefsten und segenreichsten gewirkt hat und wirken kann, nämlich als ein Grundelement, das mit seinem Geiste den gesamten Unterricht der Anstalt durchdringen muss. Dieses Grundelement aber kann und muss geschaffen werden fern von jeglicherAbhängigkeit von einer bestimmten Religionsgemeinschaft und ihrem Bekenntnisse, und kann alsdann auch schulmässig betrieben werden, ohne dass ein Unterricht in einer besonderen Konfession stattfindet. Es hat längst aufgehört, noch eine wissenschaftliche Streitfrage zu sein, ob es eine von allen metaphysischen — sei es philosophischen oder religiösen — Voraussetzungen unabhängige, „rein menschliche" Ethik gibt. Die Frage ist längst entgültig entschieden in dem Sinne, dass überhaupt noch niemals ethische Forderungen aus den religiösen dogmatischen Anschauungen abgeleitet und begründet worden sind; sondern zu allen Zeiten sind diese Forderungen auf demselben Boden gewachsen, auf dem sie noch bis zum heutigen Tage beruhen, und nur, um ihre Befolgung besser zu sichern, nach der Hand unter religiöse Sanktion gestellt worden, d. h. als unmittebare Verordnungen der Gottheit, und damit als ein Teil der religiösdogmatischen Grundlehren ausgegeben worden.

Der Grundlagen aber, auf denen die ethischen Forderungen erwachsen, sind zwei, eine (so gut wie) unveränderliche, die in der Natur des Menschen und seines Trieblebens besteht, und eine allzeit veränderliche, nämlich die jeweilige Ordnung des menschlichen Gemeinschaftslebens mit Einschluss all derjenigen geistigen und materiellen Strömungen, die auf dasselbe einwirken und es verändern. Hieraus ergibt sich, dass jeder Unterricht Gelegenheit gibt, den Zusammenhang seines Stoffes mit dem gesamten Gemeinschaftsleben und damit seine ethische Bedeutsamkeit zu zeigen. Und der Moralunterricht selbst, der als ein besonderer Lehrgegenstand dem Lehrplane der öffentlichen Schulen neu eingefügt werden muss — gleichgültig unter welcher Benennung —, hat nicht, wie der bisherige Religionsunterricht, die Aufgabe, feststehende Sätze und deren Darstellung in der verschiedensten Form gedächtnismässig zü überliefern und einzuprägen, sondern er ist darauf anzulegen, ein Verständnis für das Wesen der Sache und eine ethische Gesinnung in dem Sinne zu erzeugen, dass jeder in jedem Augenblicke imstande ist, sein und der Anderen Tun und Denken darauf hin zu prüfen und zu beurteilen (und sich in seinem eigenen Tun selbstverständlich auch danach zu entscheiden), was unter den gegebenen Umständen als ethisch zu betrachten ist.

So tritt an die Stelle eines starren Dogmas die lebenvolle moralische Anschauung, und entgegen der bisherigen Zwiespältigkeit

zwischen einer starr gewordenen religiösen Weltauffassung und der in der Schule sinngemäss zu lehrenden wissenschaftlich begründeten in beständiger Entwickelung begriffenen Welt- und Lebenskunde eine e i n h e i t l i c h e Weltanschauung, die den ganzen Unterricht durchdringt und zusammen hält. Und auch diejenigen, deren religiöse Anschauung sie zur Anerkennung bestimmter Glaubenssätze und Vorstellungen geführt hat, werden dadurch nicht im entferntesten gehindert, sich diesen Anschauungen gemäss im Leben zu betätigen. Nur lehnt die Schule wie ihre Berechtigung auch erst recht ihre Verpflichtung grundsätzlich ab, für diese auseinanderstrebenden religiösen Anschauungen unmittelbar irgend welche Anregungen und Festigungen zu überliefern.

(Présenté en allemand.)

# THE ATTITUDE OF ETHICAL SOCIETIES TOWARDS MORAL EDUCATION

BY STANTON COIT, PH. D.

CHAIRMAN OF THE WEST LONDON ETHICAL SOCIETY

In the space here allotted me, I purpose to turn my reader's attention to the most salient feature of moral instruction in schools, as conceived by Ethical Societies.

The chief concern of moral instruction is to create in the spirit of the child a sense of the *sanctions* to right action. Any knowledge of rules and regulations must be made wholly subordinate to a realising perception of the sanctity, the dignity, the inviolability of the principle that not only animates all rules, but, the moment they become obsolete, throws them ruthlessly to the scrapheap.

Many recent advocates recommend and interpret moral instruction in the opposite manner. They say that it has to do only with an analysis of concrete cases of right or wrong, the presentation of specific instances of what is right, and the formulation of general rules of conduct and mental discipline. They maintain that this, which they call the objective side of morality, is what is common to persons of all conflicting beliefs. They shrewdly point out that if, in moral instruction, we never touch upon the ultimate motives and inspirations to right action, we shall never offend any of the religious prejudices of parents or of churches. The sanctions — that is, the sanctities, the ultimate sources — of moral inspiration belong, they assert, to religion, and are a thing too sacred to be introduced into secular schools.

The Ethical Societies differ *in toto* from these advocates of a compromise which would cut in two the moral life, separating its soul from its body, and offering its dead body as food for our children. We maintain that morality is primarily all soul, all sanction, all inspiration, all direction. We declare that it is intolerable to present, as the essential thing in the moral life, that a child shall not steal, nor bear false witness, etc., and then leave it to priests of the supernatural and the super-ethical to declare that the motive for not stealing or murdering is that Jesus Christ died for us, or that the infinite Creator of

the world will not love us unless we carry out his rules. The Ethical Societies take the position that the supreme business of ethics is to say from what ultimate incentive a human being shall act.

For instance, we maintain that it is not enough to lay down to children the rule that they shall not be cruel to animals, and then leave it, let us say, to some Japanese Shintoist to give, as the motive for kindness to animals, the fear lest by torturing them one may be torturing ones own grandmother. Our Ethical Societies maintain that you are not kind to an animal — that your seeming kindness is an excremental whiteness, and not living purity — if you do not abstain from cruelty directly out of hatred against the infliction of pain upon any creature that can suffer. We believe that the introduction of superhuman and supernaturalistic motives to make people do kind and just deeds and speak the truth and serve their fellow-men, has vitiated, through and through, the moral emotions, sentiments and judgments of men.

It is maintained by the opposite school of ethical instruction — the school, as I should call it, of dead morality — that the final incentives to right action should be left to the parents, to the priests, to anybody but the State itself. We, on the other hand, assert that the supreme concern of statesmen must be the purity of the motives that are appealed to in order to draw out deeds of sobriety, social service, and sacrifice for truth and principles.

The object of moral instruction is not merely to make people practise just deeds, but to make them love just deeds. If the practice do not emanate from the love of justice, the deeds will represent either mere outward conventionality, or a salvish constraint and legality. Just deeds done otherwise than from love of justice, may be replaced by unjust deeds the moment the constraint, or the habit, is removed.

If ethical instruction must incessantly lead up to the ideal vision, the absolute standard, and the ultimate motives to right action, it becomes of supremeconcern that the conditions in the schoolroom during the ethical lesson shall be favourable emotionally to an ethical receptivity of heart. In short, an ethical instruction that is not a mockery must be a religious instruction, in the sense that the spiritual atmosphere of the schoolroom shall itself be surcharged with the love of justice, and with reverence and awe, on the part of the teacher and in the associations of the lesson, towards the standards of perfection and the persons and institutions and trends of history which embody them.

To put the case of the Ethical Societies in another way: Messrs. Dewey and Tufts, in the Introduction of their admirable text-book on Ethics, announce that they had found it necessary to devote a great part ot their volume to a presentation of the historic origins of our

moral rules, habits, convictions, and laws. The great defect, they say, which has resulted from a purely analytic investigation of full-grown moral conceptions, is that these conceptions come to the child as having no reality; they seem simply ideas-clever distinctions, but not mighty factors in the evolution of races, in the destiny of families, and in the career of individuals. The mere study of what is right and wrong, in a casuistical manner, does not give the impression to the pupil that he is dealing with actual psychic energies, that are as potent for weal or woe as, let us say, are the instincts of hunger and thirst, the necessity of possessing worldly goods and of preserving a good name. The mere analysis and critical judgment of ethical situations in no wise brings home the truth that nations, families and individuals, if they shipwreck, shipwreck on conduct — shipwreck because they have believed that they could ignore the distinctions between right and wrong. The great point of the moral teacher is to bring home not so much the distinction between right and wrong, *qua* distinction, as the sense of the reality, the potency, the inevitability of that distinction in order that the whole universe of humanity may not be shattered to pieces.

The Union of Ethical Societies, in the book which it has recently published on „The Ethical Movement: Its Principles and Aims." *) calls attention to the fact that it regards the moral ideal not simply as an ideal or pattern held up before the mental vision, not simply as a presentation, but as a fact. The moral judgment is an existential judgment. It declares that the „ought" is an „ought" which exists and is not simply a hypothetical statement. In this volume the Union asserts that „when we have plucked out the heart of all the seemingly conflicting moral judgments of man, we have attained to a fact.... our supreme fact. The moral ideal is a thing which we find, not invent. We discover it; we do not create it.

It is because we believe that the moral ideal is a fact that we are members of Ethical Societies. An „ought" which is not also an „is," an ideal which is not at the same time an ultimate reality, never could draw men to sacrifice themselves in devotion to the cause of its actualisation. It is because the „ought" is an „ought" that „is", that it is capable at the same time of being the object of religious veneration and of scientific wonder and curiosity."

We conceive, then, that the supreme object of ethical instruction is the bringing home to the rationalised intelligence and emotions of the child of the truth that the moral law is no mere subjective fancy, no mere tradition, no mere accidental result of local education or moral

*) By Horace J. Bridges, Stanton Coit, C. D, O'Dell & H. Snell. Pubd. by the Union of Ethical Societies, 19, Buckingham Street, Strand, London, W. C.

taste, but something constitutional, both in the mind of the individual human being and of society.

We believe that the whole of a graded course of moral instruction, from the earliest age up to the close of the period of adolescence, should aim at an ever-deepening sense of doing right for its own sake, of doing right for the sake of all sentient creatures, and of each sentient creature who would be benefited by it, and of doing right out of direct love for that vitalising and humanising spirit which, so to speak, becomes the soul of a family, a city or a nation, and gives enthusiasm to social service. We believe in directly creating a sense of universal gratitude, that is gratitude towards any and every benefactor, in every aspect. We believe in creating a sense of identity, by discipline of sympathetic imagination, on the part of each child, with all others who suffer, but especially with those who suffer injustice; and, among this class, especially towards those who suffer injustice for deeds of unwonted heroism and sacrifice for the truth and for a newer and better order of society.

It stands to reason that if once the love of all sentient creatures, the love of the ideal which will benefit all humanity for all time, and the love for fellowship in co-operation with others in devotion to the moral ideal, have been awakened and rendered self-conscious and self-reliant in the spirit of the child, each occasion in life, as it arrives, will furnish the clue to the special deed that, upon that special occasion, ought to be done. There will be no mechanical following of rules; there will be a ready intuition and insight, as to a fresh and original way, upon that occasion, of carrying out the fundamental principles and of gratifying the supreme purposes of the life.

Sir John Seeley points out, and lecturers in Ethical Societies often reiterate, that there are two conceptions of morality. One regards it as consisting of a code of rules; the antagonistic school regards it as consisting of a kingdom of ends. The former interpretation makes morality mechanical, and a thing which might be even imposed by outside authority upon the miscreant will. But the latter maintains that a man is not honest if he do not love honesty, is not yet temperate if he does not, of his own initiative and by his own most secret taste, prefer temperance. It attempts then, continually to throw the child back upon his own moral intuitions and judgments. It would finally construct a harmonious system out of the rudiments of moral purpose that exist in the mind of any normal child — the rudimentary sentiments of every normal human being.

Moral instruction, of the kind which Ethical Societies aim to illustrate and practise in their own classes, must therefore enter the domain which the Christian religion, as well as the Jewish and the Buddhistic,

have claimed as the supreme concern of religion. What the world needs to-day is to turn its attention as to what things should be taught to a child as worthy of worship; for worship is but the concentration of the reverent attention of the child upon standards, and upon persons presented as embodying the ideal of manhood. Ethical instruction must consist in spiritual discipline. Heretofore the great religions of the world, in prayer, in the reading of holy scriptures, in forms and sacraments, have disciplined the mind. The task for ethical pedagogues to-day is to subject all religious practices to the closest and most systematic scrutiny, and thus finally to determine what is really good in religious discipline. Nothing should bebarred out from ethical instruction simply because it is religious; for it the religious instruction be veritably the best thing for the spirit of the child, in perfecting its love of righteousness, then that thing surely should not be withheld on any grounds whatever, nor left to the caprice of parents to accept or reject.

(Présenté en anglais).

# NOTES ON A PHILOSOPHICAL BASIS FOR MORAL EDUCATION

BY PROF. J. S. MACKENZIE
UNIVERSITY COLLEGE, CARDIFF

It is a complaint often made against most of the current methods of moral education, that they rest on no definite basis. I believe this complaint is to a large extent due to misconceptions. What people sometimes appear to mean by definite basis is definite sanctions; and I think we cannot too strenuously insist that morality must not be based on sanctions. Even those, who do not mean sanctions, sometimes fall into the error of thinking that general principles must come first in the order of study. It has to be recognised in almost all subjects, that the understanding of general principles is only reached after there has been a good deal of familiarity with the conditions, in which the principles are applied; and I think it must be admitted that this is the case in morals as in most other aspects of life. We learn to admire certain forms of conduct and disapprove of others, before we are able to give any definite grounds for our admiration or disapproval. Hence it is not a legitimate objection to moral education that it does not begin with the inculcation of any definite theory of morals. It is, however, a legitimate demand that those, who take part in the organization of moral education, should be guided by some definite principles and by some clear conceptions of the ends that are to be kept in view; and perhaps a few remarks about the bearings of philosophy on this subject may be found useful.

A philosophical basis for moral education may be understood in several senses, of which the following appear to be the most important: (1) those philosophical considerations that serve to bring out its place and importance, (2) those that serve to determine its contents, (3) those that help to guide us in the choice of methods.

(1) With regard to the first of these, it may be stated at once, that the fundamental basis of moral education is the same as that

of education in general. The simplest way of stating this is by reference to the need, in human life, for a definite initiation into the social order to which we belong. Human life may be regarded as belonging to various orders. It goes on, for instance, in a certain time order. It belongs also to a certain causal order and has a certain connection with a spatial order, and there are a variety of other ways in which it is placed. But we find our place in most of these orders without the need of any special effort, just as the lower animals seem to do. The social order to which we belong, on the other hand, is not one into which we fit ourselves with the same ease and directness; and certainly a great part of the work of education consists in providing us with the means for this initiation. There is a great deal that education cannot do. It is doubtful whether it can very materially alter the dispositions and aptitudes with which an individual is born.

It cannot make a dunce into a genius, or a genius into a dunce. If anything, it may have a slightly better chance of doing the latter than the former, since a disposition can be more easily destroyed than created. In like manner, education cannot be expected to produce a special aptitude for mathematics, or music, or philosophy, in individuals who are not fitted by nature for such pursuits. Nor is it altogether reasonable to expect that it should create a generous disposition or a heroic heart.

But it can certainly help to develope such dispositions as are inborn in the young; and, above all, it can direct them into those channels in which they may best serve the common interests of humanity. Nearly all human beings have some capacity for speech; a few have also a capacity for music. But these capacities would avail but little if they were not developed and guided; and especially if they were not guided in those directions in which they are socially useful. Hence a large part of all education — sometimes no doubt too large a part — is devoted to the cultivation of language; and some part is rightly given to the cultivation of music. Language is the most universal of all our social instruments. It is the chief means by which we are admitted into the fellowship of the human race, and inherit the best results of its labours. But, if language is the chief instrument of the social life of mankind, moral ideas may be described as its chief cohesive and motor forces; at least after the primary needs of the animal nature have been in some tolerable degree secured. As Aristotle urged, the primary aim of a human society is to enable men to live by co-operative effort, but its ultimate aim is to enable them to live well — i.e. enable them to secure those things that are fitted to develope and satisfy rational beings.

How to live well is in the end the greatest of all problems for man. This is what all human societies have been in some degree learning. It is what we properley mean by civilization.

And it is at least one of the chief duties of all human societies to initiate their younger citizens as far as possible into what has thus been learned.

Now, modes of conduct seem to be not only the means by which the possibilities of good life are secured, but also a large part of what we understand by living well. Thus we see the fundamental basis of moral education in the first of the senses to which I have referred.

(2) The question with regard to the content of such education is somewhat more difficult. It is no doubt not so easy to see what is the right kind of education to give in morals as it is in languages. Though there is perhaps as much bad language as bad conduct in the world, the standard of correctness is somewhat more readily ascertainable in the former case than in the latter; partly because in the former current usage may, with certain qualifications, be taken as the ultimate authority, whereas current practice cannot be taken as, in any similar degree, a sufficient authority in morals.

Yet, as soon as one goes beyond current practice, it is difficult to point to any satisfactory basis that can lay claim to universality. This difficulty, however, should not be exaggerated. The current practice of those who are commonly recognised as good citizens furnishes a fairly satisfactory starting point—quite comparable to that which we get, in the case of language, from the practice of those who are commonly recognised as correct speakers. Even where ordinary practice falls short in general conduct, its deficiencies are in many cases apparent enough, and are recognised even by those who go astray; just as those who use bad language are often quite well aware of their short-conings. In some countries — indeed to some extent in all civilized countries — there is a literary language which is generally recognised as being intrinsically better than that which is used in everyday discourse. Thoreau has said that „the noblest written words are commonly as far behind or above the fleeting spoken language as the firmament with its stars is behind the clouds." So in most societies there are ideal modes of conduct — generally to a large extent embodied in the finest literature — which are recognised by reflective people as being better than the current practice of mankind. This gives a very good foundation for the moral educator. Any one who is familiar with current modes of conduct and who is also at home in the best literature of his own country and in some

of the best of other countries *) is not likely to go far wrong with regard to the chief content of the moral life. Still, it is no doubt true that there are some points at which real difficulties enter in. These are somewhat enhanced by the fact that moral reformers are often lovers of paradox.

It would not be easy to reconcile the ethical ideals of Nietzsche and Tolstoy; and perhaps an enthusiastic follower of either, who did not temper his enthusiasm by some appreciation of other points of view, would not be an altogether safe instructor of the young. Common sense would however suggest to any well trained teacher, that he should not give too much scope to his own individual bias or to that of any one writer by whom he is specially attracted. It is well no doubt that his common sense should be fortified by some special study of ethical theories, which would help to guard him against one-sided doctrines. But a thorough knowledge of ethical theory is not necessary, any more than a thorough knowledge of comparative philology is necessary for teaching the right use of words. It must be remembered that ethical theorists do not invent the content of the moral life, but rather set themselves to interpret a content which is presumed to be, in its main features, already known. Of course, the more knowledge a teacher has the better; always supposing that his knowledge has not been gained at the expense of skill in the practice of his special art and of sympathetic insight into the minds of the young.

On the whole I am inclined to urge that the concrete study of life and literature is more important for the teacher than any attempts at formal analysis. The things that are generally approved must on the whole be recognised as good by moralists of all schools; and there is not so much difficulty in ascertaining these as we are sometimes taught to believe.

People at different times and places tolerate different solecisms both in speech and action; but the things that they really admire are not very far apart. They vary a good deal in their pet vices and errors, but not so much in their conceptions of what is excellent and correct. The things that are celebrated in song in different times and places are not very different. The qualities that men would wish to have inscribed on their tomb-stones are not very far apart. Courage, self-control, charity, honesty, fairness — against these, in the words of the apostle, there is no law. There are certainly not many people of any age or race, who would like to be thought cruel,

---

*) Such a poem as Dante's *Divina Commedia* might be referred to as a specially good illustration. It has the advantage of being based on philosophical reflection as well as on a large experience of life.

gluttonous, cowardly, mean or ill-tempered. It is said that „East is East and West is West", and no doubt there are considerable differences between them; but the recent awakenings in Japan and China and other eastern countries have served to convince most of us that in essentials they are very like ourselves. They differ in their weaknesses; but when they are strong, they are strong in substantially the same way as we are. What they admire is very nearly the same as what we admire.

(3) With regard to the methods by which the content of the moral life is to be made accessible, it seems to me that the most important thing to bear in mind is that what is aimed at is the cultivation of intelligent habits. The repetition of phrases is of very little avail for this; nor is the formation of mechanical modes of action of much use. A genuine habit is, as it is said, a „second nature". The moral attitude has to be so cultivated as to become, at least approximately, as natural as walking or eating. Hence it is very essential that it should be communicated to the young in such a way as to fit in with the natural growth of their aptitudes and dispositions. The study of genetic psychology and the sympathetic consideration of the special characteristics of individual children are, for this reason, of great importance. But any attempt to set forth in detail the kind of results that are thus reached, would be far beyond the scope of such a paper as this.

The general view that I am inclined to take is that the teacher of morals should be well grounded in genetic psychology. He should himself be of a sympathetic disposition, naturally interested in the young. He should have had some experience of life, and should be familiar with the representations of the best kind of life as given by the world's greatest poets and prophets. It is also very desirable that he sould have a competent knowledge of the leading types of ethical theory; but it is not necessary—perhaps it is even undesirable — that he should have committed himself to any special doctrine.

(Présenté en anglais.)

# ZEDELIJKE OPVOEDING BESCHOUWD VAN WIJSGEERIG STANDPUNT

DOOR Dr. W. MEIJER

VERTEGENWOORDIGER DER VEREENIGING VOOR ZEDELIJKE OPVOEDING

---

Het Congres wil de Zedelijke Opvoeding en Karaktervorming van verschillend standpunt beschouwd hebben en noemt bij name het Confessioneele, het Vrijzinnig-Godsdienstige en het van Godsdienst onafhankelijke standpunt.

Wij stellen ons op 't laatste, maar hebben ons toch afgevraagd, waaraan het is toe te schrijven, dat in de meer bijzonder door 't Congres aangegeven opzichten, steeds 't zij positief 't zij negatief, van Godsdienst sprake is.

Vermoedelijk is dit te verklaren uit het feit, dat van 325—1840 na Christus de zedelijke opvoeding bij de Germaansche volken in handen van de Kerk is geweest, en eng verbonden met het geloof, evenals wij dat ook waarnemen bij Joden en Mohamedanen. De Zedeleer is de leer der plichten en nu stellen al die Godsdiensten natuurlijk de plichten jegens God op den voorgrond.

De Christenen b. v. leeren, dat men God moet liefhebben boven alles, een leer waarbij de naastenliefde maar al te dikwerf in verdrukking is geraakt.

Bovendien leeren de Goddiensten, dat hun Zedeleer op bovennatuurlijke wijze door God hun verkondigd is op Sinaï, in de Evangeliën en in den Koran.

Wij voor ons meenen, dat er geen persoonlijke betrekking van den mensch tot God bestaat en dat er dus van plichten jegens God geen sprake kan zijn,[1]) en ontkennen voorts, dat er op Sinaï of in het Nieuwe Testament of in den Koran bovennatuurlijke openbaringen zijn gegeven.

Hieruit volgt, dat voor ons alleen plichten jegens ons zelf en onze medemenschen overblijven en dat wij geen geboden kennen, die ons van hooger hand gegeven zijn.

Wij zijn dus alleen op onze rede aangewezen bij de bepaling van wat

[1]) Wie God lief heeft kan hem niet dienen, heeft Spinoza gezegd.

al of niet als zedelijk of plichtmatig is te beschouwen. De zedeleer hangt dan ook geheel af van onze wereldbeschouwing, die men altijd gewoon is wijsbegeerte te noemen.

En daarom zijn wij zoo vrij, onze opvatting van zedelijke opvoeding hier aan te kondigen als een beschouwing van wijsgeerig standpunt.

*Strekking.* Alle opvoeding beoogt een doel. In dat doel ligt hare methode opgesloten en daaruit is hare omschrijving af te leiden.

*Stelling.* Zedelijke opvoeding nu beoogt *minderjarigen* tot *zelfstandige menschen*, ook wel karakters genoemd, te vormen.

*Opmerking.* Met opzet is hier van minderjarigen gesproken, om al terstond twee o. i. verkeerde opvattingen uit den weg te ruimen.

Deze verkeerde begrippen zijn, ten eerste, dat de zedelijke opvoeding gestaakt kan worden met het 13de jaar, ten tweede, dat zedelijke opvoeding en lager onderwijs eigenlijk samenvallen. Het is speciaal in Nederland dat deze begripsverwarring heerscht en dat zij bestreden moet worden.

In Nederland is het Lager Onderwijs opzettelijk belast met de opvoeding van de jeugd tot alle christelijke en maatschappelijke deugden; bij Middelbaar en Hooger Onderwijs is daarvan eenvoudig geen sprake.

Bij 't Middelbaar is van Zedelijke opvoeding geen sprake, en bij 't Hooger Onderwijs alleen voor zoover het de theologen betreft.

Men heeft de taak, die de Kerk oudtijds op zich nam, eenvoudig aan 't L. O. opgedragen, ofschoon noch de leeftijd der kinderen noch de ontwikkeling der onderwijzers — velen van hen zijn zelven nog minderjarig — voor de juiste vervulling dier taak eenigen waarborg gaven of die keuze rechtvaardigden.

De zedelijke opvoeding kan immers eigenlijk eerst aanvangen, als de kinderen de lagere school verlaten en kan niet anders dan aan hoog ontwikkelde personen worden overgelaten. Had men dit bedacht, dan had men nimmer het zedelijk onderwijs beperkt tot de lagere School, wat de allertreurigste gevolgen heeft gehad.

Blijft de zedelijke opvoeding tot het 13de jaar beperkt, dan roeit de omgeving, de straat en het karwei binnen korten tijd de laatste sporen daarvan uit.

Bovendien kan men eerst na het 13de jaar 't vereischte begripsvermogen en de onmisbare belangstelling verwachten voor 't maatschappelijk leven, waar het om gaat.

Men wil namelijk *zelfstandige* menschen vormen.

Een zelfstandig mensch (fortem et tenacem propositi virum impavidum ferient ruinae) noemen wij iemand, die zich boven tegenspoed weet te verheffen (saevis tranquillus in undis en rebus in adversis aequam servens mentem) en in tijden van voorspoed zijn bezinning niet ver-

lest, iemand die bovendien krachtig genoeg is om wat hij verkeerd acht na te laten en wat hij voor goed houdt te doen.

*Stelling.* Het eenige middel nu om hierin te slagen, bestaat in het juiste gebruik onzer rede. De *Staat,* die met tijdelijke straffen de zedelijkheid bevorderen wil, komt daarmede meestal te laat, omdat hij alleen met menschen te doen heeft, wier karakter reeds gevormd is, hetgeen niet wegneemt, dat bedoelde straffen hier en daar toch nog wel iets kunnen uitwerken, wijl vele menschen hun leven lang kinderen blijven.

De Kerk heeft te allen tijde de menschen met eeuwige straffen bedreigd en hun eeuwige belooning voorgespiegeld, maar ook dit heeft weinig mogen baten.

Men heeft ten derde geruimen tijd aanbevolen, alles maar aan moeder natuur over te laten, maar gebleken is, dat moeder natuur al zeer loszinnig van aard is en dat zij volkomen ongeschikt is om aan haar de opvoeding der jeugd over te laten. Al wat aan de Natuur wordt overgelaten, verwildert.

Zoodoende blijkt, dat de rede onze laatste toevlucht moet zijn; en dat het van het hoogste gewicht is, het belang en het gebruik daarvan den minderjarigen in te prenten.

Of zou men eenig kwaad weten, dat niet onredelijk of eenig goed, dat niet redelijk genoemd mag worden?

De waarlijk vrije, d. i. de zelfstandige mensch is hij, die de voorschriften zijner rede volgt.

Met dezulken is 't goed samen te leven en daarom is 't ook ons belang, de menschen tot rede te brengen, zegt Spinoza.

*Stelling.* Het hoogste goed, het geluk voor den mensch, bestaat dus in 't volgen der voorschriften zijner rede, en dit is *Zedelijk leven.*

*Stelling.* Op grond van deze overwegingen moet de zedelijke opvoeding der minderjarigen *hoofdzaak* zijn, waaraan elke andere opvoeding ondergeschikt en zoo mogelijk dienstbaar moet worden gemaakt.

Lichaamskracht en kennis alleen kunnen den mensch niet gelukkig maken [1]).

Als kennis verkeerd wordt toegepast, is zij schadelijk; als lichaamsoefening hoofdzaak wordt, verlaagt zij den mensch.

En dat kennis alleen niet gelukkig maakt, heeft Rousseau reeds ingezien en bewezen.

Lichamelijke en wetenschappelijke opvoeding staan echter onverschillig tegenover de zedelijke.

Naast de lichamelijke en de wetenschappelijke opvoeding, welke laatste doorgaans onderwijs wordt genaamd, komen nog de kunstzinnige en godsdienstige opvoeding in aanmerking.

1) Qui proficit in literis, sed deficit in moribus plus deficit quam proficit.

Zij steunen beide op verbeelding en gevoel.

Zij staan niet als gymnastiek en onderwijs onverschillig, maar vaak vijandig tegenover de zedelijke opvoeding.

De kunst, beter gezegd de schoonheidszin, offert het goede overal en altijd aan het schoone op, de godsdienst voert maar al te dikwerf strijd tegen onze redelijke overtuiging.

Het schoone is maar schijn en kan dus nooit het hoogste goed wezen, waar het hier om gaat.

Geheele volken, zooals de Grieken, zijn aan de „Körperkultur", van dit standpunt uit beoefend, ten ondergegaan en bezweken.

En wat tegen onze rede strijdt, moet a priori worden afgewezen.

Daarom moeten deze beide, de kunstzinnige en de godsdienstige leiding der jeugd, onder scherp toezicht staan van hen, die de zedelijke opvoeding boven alles waardeeren.

## L'EDUCATION MORALE CONSIDERÉ DU POINT DE VUE PHILOSOPHIQUE

RÉSUMÉ.

Tendance. Vu que l'éducation morale doit tendre à faire de personnes mineures des hommes indépendants, qui savent se défendre contre leurs propres passions et se soutenir dans toutes les circonstances de la vie et que l'unique moyen de parvenir à ce but consiste dans le juste emploi de notre raison — il faut inculquer cette idée dans l'âme des enfants dès leur plus tendre jeunesse.

Et vu que le bonheur de l'homme dépend de la force avec laquelle il est en état de se maîtriser soi-même et les circonstances, l'éducation morale des mineurs doit être regardée comme l'affaire essentielle à laquelle toute autre éducation doit être subordonnée.

Par conséquent l'éducation morale doit primer sur l'éducation physique aussi bien que sur l'éducation intellectuelle, appelée généralement enseignement.

L'éducation esthétique et l'éducation religieuse ne peuvent être admises qu'en tant qu'elles ne portent pas atteinte à la formation du caractère ni à la force ou la fortification de l'idée rationnelle.

(Présenté en hollandais.)

# L'ÉDUCATION MORALE POSITIVISTE

PAR EMILE CORRA

PRÉS. DE LA SOCIETÉ POSITIVISTE INT. DIR. DU POSITIVISME; PARIS

Le Positivisme professe, avec Bacon, qu'on ne commande à la nature qu'en lui obéissant et que, dans chacun des domaines où notre activité pratique s'exerce, la soumission aux lois naturelles est la base de tout perfectionnement. L'éducation morale n'échappe pas à cette règle universelle. Le premier principe de son institution doit être un respect scrupuleux des conditions auxquelles la vie humaine est naturellement subordonnée.

Or, nous vivons sur la terre et, non moins incontestablement, nous y vivons: par l'intermédiaire de la famille qui nous donne le jour et nous élève; par l'intermédiaire de la société, de la patrie, dont cette famille est un élément; par l'intermédiaire de l'Humanité, c'est à dire de l'association que toutes les patries forment entre elles et dont nulle ne peut pas plus être séparée qu'un organe d'un être vivant supérieur ne peut être détaché de l'organisme dont il est solidaire, sans périr.

Par conséquent, quand on envisage les choses comme elles sont, en subordonnant l'imagination à l'observation, l'éducation morale doit avoir continuellement pour objet de nous enseigner et de nous préparer à vivre sur la terre, pour la Famille, pour la Patrie, pour l'Humanité, pour lesquelles nous vivons d'ailleurs, inconsciemment, d'une manière spontanée, aussi réellement que nous vivons par leur intermédiaire.

Au fond, élever l'homme, c'est l'adapter au milieu social, c'est l'habituer à vivre pour autrui.

La solution théorique de ce problème consiste essentiellement, ainsi que les moralistes de tous les temps et de tous les lieux l'ont plus ou moins clairement vu d'une part, à refréner les instincts personnels; de l'autre, à stimuler les instincts sociaux, l'attachement, la vénération, la bonté.

La seconde méthode est infiniment supérieure à la première, dont, au surplus, elle peut, seule, garantir l'efficacité et ennoblirles résultats, attendu que les vertus sociales effectives sont plus méritoires psychologiquement et plus utiles collectivement, que la simple absence de dé-

fauts qui peut fort bien n'être qu'une forme de l'hypocrisie ou résulter de l'absence d'énergie.

Le Positivisme n'est pas l'apôtre des „vertus cloîtrées", stigmatisées par Milton; il est plutôt „l'inspirateur de ces rudes et fortes qualités qui, selon la juste formule de M. Roosevelt, rendent un homme apte à bien jouer son rôle parmi les hommes".

D'une manière pratique, le Positivisme résout le problème de l'éducation morale, tel qu'il vient d'être défini, en consacrant d'abord la mission naturelle qu'ont les mères d'établir les bases fondamentales de cette éducation.

Sous ce rapport, la philosophie moderne n'a qu'à systématiser et perfectionner ce qui s'est toujours fait.

Elle doit seulement faire davantage valoir les titres de noblesse de la maternité et s'efforcer d'obtenir que l'éducation des femmes soit organisée de manière à les rendre de plus en plus aptes à la grande oeuvre du perfectionnement de notre espèce que les progrès de la civilisation, autant que la nature, leur imposent.

La première éducation morale, la plus importante de toutes, est la fonction des mères qui nourrissent leurs enfants, intellectuellement et moralement, comme elles les nourrissent physiologiquement.

L'allaitement moral qui leur incombe se prolonge même pendant toute leur vie.

Dans tous les cas, au début, aucun système artificiel ne peut remplacer, ni suppléer celles qui comprennent leur devoir.

C'est la mère qui, par sa sollicitude affectueuse, par la contagion de sa tendresse, par les sentiments, semblables aux siens, qu'elle éveille chez l'enfant, dégage ce dernier du vice originel de l'égoisme animal et l'humanise.

Appuyé sur la philosophie de l'histoire, le Positivisme soutient que la femme est la procréatrice de tout le capital de délicatesse, de douceur, de bonté, que l'humanité a réalisé dans le cours de son évolution; il estime qu'elle est la dépositaire responsable de ce capital incomparable et que sa fonction naturelle et sociale, constante, est de l'administrer et de le faire fructifier.

Mais l'éducation maternelle et domestique n'est qu'une préparation à la vie sociale proprement dite. Cette éducation est compromise, elle peut même devenir une source d'amertumes et de découragement, lorsqu'en dehors de la famille nous nous heurtons à une morale trop différente de celle qu'on s'est efforcé de nous inculquer, dans le sein de celle-ci.

L'enseignement public doit donc, logiquement, continuer l'éducation familiale et contribuer, comme elle, à la discipline des sentiments personnels et surtout à la culture des sentiments bienveillants.

L'enseignement positiviste pourvoit à cette dernière nécessité, en plaçant familièrement les jeunes gens en face de la société et de l'Humanité, en leur rappelant sans relâche, ce qu'ils doivent à l'ensemble de leurs contemporains et à l'ensemble de leurs prédécesseurs, en leur dévoilant l'origine et la destination sociales du savoir, en combinant l'enseignement dogmatique des sciences avec celui de leur histoire, en se proposant pour but suprême de développer l'esprit positif, de répandre une conception positive du monde, de la vie et de la société, de montrer que cette dernière ne cesse de progresser, et de faire connaître à tous, hommes et femmes, d'une manière explicite, les conditions réelles de l'existence humaine, ci-dessus formulées.

Le Positivisme, en effet, n'établit aucune distinction entre la culture générale de l'un et de l'autre sexe. Tous deux vivent dans le même milieu cosmologique et social; tous deux doivent être également instruits de sa consitution et des devoirs respectifs qu'il leur impose.

C'est pourquoi le programme de l'enseignement positiviste, orienté comme il vient d'être dit, embrasse la philosophie des sept sciences abstraites fondamentales: mathématiques, astronomie, physique, chimie, biologie, sociologie et morale.

L'étude théorique de cette derniere, considérée comme le couronnement de l'édifice et le but de sa construction, ne comporte pas moins d'une année d'enseignement.

Enfin, le Positivisme considère que l'éducation morale n'est pas terminée, par la préparation scolaire, plus qu'elle ne l'est par la préparation domestique.

Cette éducation se prolonge pendant toute la durée de la vie. Hors de l'école, il importe donc que nous trouvions, comme nous trouvons, d'abord, hors de la famille, une atmosphère favorable à la culture systématique de notre coeur et à la continuité du développement de nos bons sentiments.

Pour créer cette atmosphère bienfaisante, le Positivisme institue des fêtes hebdomadaires, consacrées: tantôt, au culte des grands hommes qui, de quelque manière que ce soit, ont efficacement contribué à l'évolution de la civilisation générale depuis son origine; tantôt, à la glorification philosophique de toutes les institutions fondamentales et permanentes sur lesquelles l'ordre social repose.

Dans le but de stimuler le sentiment social et de substituer la préoccupation habituelle de l'intérêt général à celle de l'égoisme, le Positivisme institue, en outre, sous le nom de consécrations sociales, d'autres fêtes, correspondant aux diverses phases de la vie individuelle, enfance, adolescence, jeunesse, virilité, maturité, retraite, et dont l'objet est de rappeler solennellement les devoirs spéciaux que chacune de ces phases comporte.

Bref, le système d'éducation morale, que le Positivisme préconise est une religion de l'Humanité, religion démontrée, purement terrestre, purement civique, qui a pour destination d'apprendre à connaître, aimer, servir la famille, la patrie, l'Humanité.

Seule, cette religion peut, aux yeux des Positivistes, instituer, d'une manière féconde, l'éducation rationnelle et le perfectionnement continu de notre espèce. Seule, elle peut adapter les générations qui se succèdent et s'adapter elle-même aux conditions toujours nouvelles du milieu social. Seule, elle peut fournir, aux individus et aux peuples, les convictions sûres, les règles fermes de conduite et le nouvel idéal nécessaires à l'entretien de leur énergie et de leur foi dans un avenir meilleur, dont ils peuvent, par leurs propres efforts, hâter l'avénement.

(Présénté en français.)

# DER INTERKONFESSIONALISMUS EIN ZWILLINGSBRUDER DES INTERNATIONALISMUS [1])

VON DIRECTOR FRANZ KÉMÉNY

BUDAPEST

1. Dem Titel nach erscheint unser Thema auf den ersten Blick wenig geeignet für einen moral-p a e d a g o g i s c h e n Kongress. Darum wollen wir mit dessen Begründung beginnen und zugleich das Thema genau umgrenzen, um nicht in einen gefährlichen Ozean von Gedanken verschlagen zu werden.

In. und Ik. [2]) sollen hier nicht vom politischen, religiösen oder pacifistischen Standpunkt behandelt werden, sondern bloss in Bezug auf ihren Zusammenhang und Einfluss auf Schule und Erziehung. Unser paedagogischer In. und Ik. betrifft also das Vorkommen und die Behandlung von in derselben Gemeinschaft, Schule, Familie, Klasse befindlichen Schülern verschiedener Nationalität und Konfession. In verhältnissmässig wenigen Ländern werden auf derselben Schulbank Schüler verschiedener Nationalität sitzen, doch in fast allen solche, die verschiedenen Konfessionen angehören. Wer nach der einen oder anderen Richtung Unterschiede macht, eine ungleiche, also ungerechte Behandlung um sich greifen lässt, verstösst nicht bloss gegen die elementärsten Lehren der Erziehung und Erziehungswissenschaft, sondern versündigt sich gegen das erste und höchste Gebot der Menschlichkeit. Wo dies dennoch geschieht, das jugendliche Gemüt verbittert, die zarte Kinderseele vergiftet, das Keimen des Charakters aufs nachteiligste beeinflusst wird, kann von moralischer Erziehung, von Charakterbildung keine Rede sein. Wie muss es um die Denk- und Glaubensfreiheit der so heranwachsenden Geschlechter bestellt sein, denen der Weg zum freien Menschentum von Anbeginn versperrt ist.

Erziehung ohne Liebe, Gerechtigkeit und Freiheit ist keine Erziehung, sondern ein Unding, im besten Falle sklavische Knechtung. Das

[1]) Weiterentwickelter Auszug einer grösseren Abhandlung, die bereits im Jahre 1907 im Auftrage des *„Bureau préliminaire de l'Internationalisme"* für die inzwischen eingegangene *„Revue de l'Internationalisme* abgefasst wurde.

[2]) Abkürzungen: In. = Internationalismus. Ik. = Interkonfessionalismus.

Stärkste in der Welt ist die Liebe. Sie ist die höchste Offenbarung des Willens zur höheren Einheit, Weg und Möglichkeit, um zu einer einheitlichen Weltanschauung zu gelangen. Und sie sollte in der Erziehung fehlen und nationalen Rücksichten, konfessionellen Unterscheidungen Platz machen? Die Freiheit lehrt, dass jeder nach seiner Art selig werden könne; die Gerechtigkeit, dass man niemandem vergelten dürfe, woran er unschuldig ist; die Liebe, dass man vergebe, selbst wenn Schuld vorhanden wäre!

Mit dieser Feststellung könnte ich eigentlich schliessen. Da jedoch die moral-paedagogische Begründung unseres Themas hiemit gegeben erscheint, wollen wir dessen Inneres aufdecken. Die traurige Notwendigkeit dazu erhellt aus der folgenden Schilderung der gegenwärtigen Verfassung des Zeitgeistes, die sich in der Gesellschaft wie in der Schule wiederspiegelt.

2. Wie herrlich weit wir es gebracht! Was immer man von der vermeintlichen Aufklärung des XXten Jahrhunderts uns aufbinden möchte, die krasse Wahrheit ist die, dass in der Regel nur eine äusserlich sichtbare und für die äussere täuschende Wirkung berechnete liberale Schminke aufgetragen ist, hinter welcher sich die Reaktion ungehindert breitmacht. Um den Aussenglauben tobt leidenschaftlicher Kampf, die innere Religiosität aber verkümmert im Sumpfe der Gleichgültigkeit. Tatsache ist, dass die moralische Kultur unseres Zeitalters hinter der technischen Kultur weit zurückgeblieben ist.

Es wäre wahrlich höchst lehrreich, statistisch nachzuweisen, wie in jedem Lande Nationalität und Konfession bewertet — soll heissen: verurteilt — werden. Das gäbe auch eine prächtige Skala für die moralisch-ethische Klassifizierung der Völker.

Dass wir keine doktrinären Schwarzseher sind, hier vielmehr am Leibe der Menschheit eine klaffende Wunde offen steht, beweisen zahlreiche Erscheinungen und Mahnungen. Man lese das epochale Werk des früheren italienischen Ministerpräsidenten Luzzatti über die Freiheit des Gewissens und der Wissenschaft /1910/; oder aber die dem Ersten Weltrassenkongress in London /1911/ von Rhys Davids vorgelegte Abhandlung über den einigenden und trennenden Einfluss der Religion, um dieser „inhumanité de l'homme contre l'homme" voll klar zu werden.

3. Zwischen In. und Ik. besteht mehr als ein gemeinsames Band. In. ist das Zauberwort der Gegenwart, das auf allen Gebieten siegreich vordringt — bis ihm der Konfessionalismus unerwartet Halt gebietet. Der Konfessionalismus hat mit dem Nationalismus auch das gemein, dass er sich mit Vorliebe der Schulen bemächtigt, um auf diese Weise seine Macht zu festigen, seine Zukunft zu fördern.

Beide „ismen" haben die Unduldsamkeit und ihre Zwillingsschwes-

ter: die bedingungslose Machtausbreitung gemein. Diese Intoleranz ist für aufgeklärte Geister unverständlich, ja unsinnig. Denn mit welchem Rechte klammert sich jedes Menschenkind an den Rock seines eigenen Gottes und an die Scholle seines eigenen Landes, wenn es die übrigen, die eigentlich nur dasselbe tun, verdammt? Entweder steht dieses Recht allen zu, oder sind alle im Unrecht.

Nur zu oft war der Konfessionalismus im Völkerverkehr einer der häufigsten Kriegserreger; und innerhalb einer Nation und Gesellschaft ein nimmer ruhendes Scheidemittel, das fort und fort Zwiespalt sät.

Mit welcher Rücksichtslosigkeit und Unersättlichkeit der Moloch Konfessionalismus seinen alles verschlingenden Weg geht, beweist die Erscheinung, dass sogar die absolut abstrakten, *par excellence* internationalen Gebiete „verkonfessionalisiert" werden. Lehrreich für dieses Bestreben ist das Vereinswesen, wo über den Gegenstand jeweilig die alles beherrschende Flagge des Konfessionalismus gehisst wird[1]). Ich glaube nicht, dass es ein gesunder Kurs sei, wenn Lehrer an niederen oder höheren Schulen sich nach der Konfession in Vereine sondern und sich gegenseitig bekämpfen, anstatt zum gemeinsamen Ziel: zur Heranbildung tüchtiger Bürger sich die Hände zu reichen.

Wie kleinlich und bis zur Grausamkeit ungerecht eine solche Denkweise ist, erhellt schon daraus, dass sowohl Nationalität als Konfession solche Erkennungszeichen sind, an denen das arme Menschenkind ebenso unschuldig ist, als an den übrigen angeboren geistigen oder körperlichen Tugenden. Das sind absolute Zufälligkeiten, denn niemand, der geboren wurde, hat verlangt, geboren zu werden.

Weder Nationalität noch Konfession sind also Ewigkeitswerte, beides bildet unser eigenstes Privateigentum worüber wir frei nach unserem Ermessen verfügen können. Hieraus folgt: die nationale und konfessionelle Selbstbestimmung und Selbstbefreiung als Kardinalpostulat des freien Menschentums.

4. Wie sehr ich mich auch im Interesse der wahren Menschlichkeit gegen die Missgriffe der Konfession sträuben muss, veranlasst mich dasselbe Motiv, die Notwendigkeit irgend einer Form des Glaubens, desgleichen der Staatszugehörigkeit zu betonen. Unabhängig von dem ethischen Bewusstsein ist die religiöse und vaterländische Erziehung der Kinder eine innere Notwendigkeit und insofern auch ein Bedürfnis, als sie die Pflegerin des kindlichen Gefühls, die Nährmutter der Menschenliebe ist, welche im Kinde das Bewusstsein sittlicher Verpflichtung kräftigt und ihm, gleichwie dem späteren Manne, Standhaftigkeit im Ertragen von Leiden und Widerwärtigkeiten beibringt. Das

[1]) Vgl.: Eijkmann: L'Internationalisme scientifique, La Haye, 1912.

aber sind reine und wertvolle Charakterelemente. Selbst das muss zugegeben werden, dass der Glaube dem Volke im allgemeinen eine moralische Stütze bietet. Andererseits darf die Forderung nicht abgewiesen werden, dass auch die Religion und Vaterlandsliebe eine Entwickelungsfähigkeit besitzen, ihrer bedürfen; dass also auch das grosse Kulturphaenomen der Religion und Vaterlandsliebe jeder weiteren Entwickelungsstufe der Menschheit sich anpassen, richtiger im Anschauen auf den Ewigkeitswert „Liebe" (Nächstenliebe) sich humanisieren müsse.

5. Vom Allgemeinen auf das Besondere übergehend, wollen wir nun unser Problem in Erziehung und Unterricht untersuchen, da — wie wir bereits gesehen haben — sowohl der Konfessionalismus wie der Nationalismus ihr Hauptaugenmerk auf die Schule richten. Gleich eingangs stellt sich uns da ein grosses Fragezeichen entgegen. Darf man bereits dem zarten unmündigen Kinde dogmatische Ansichten aufnötigen, die seine geistige Selbstständigkeit untergraben, seine Duldsamkeit einschränken und derart den Charakter im Keime schädigen könnten? Wie es mit der konfessionellen Verhetzung in der Schule noch heute bestellt ist, das zeigt eine neuere Schrift[1]) für Deutschland, das könnte ich aus eigener Erfahrung in einem anderen Lande bekräftigen.

Es würde ins Unendliche führen, wollten wir da all jene Reformen erörtern, die seit Jahr und Tag aufgetaucht sind und die Schaffung einer dem Geiste nach konfessionell und national gleichwertigen und gleichberechtigten Schule, also der Staatsschule, zum Ziele haben. Ein Hinweis auf deren riesig angewachsene Literatur möge also genügen.

6. Seit Jahren empfinde ich das schmerzliche und dringende Bedürfnis, meine schwache Stimme gegen die Vergewaltigung der Gewissens- und Wissensfreiheit zu erheben. Niemandem darf das Recht verwehrt werden, sich an das grosse Weltgewissen der Menschheit zu wenden, wenn sein Appell im eigenen Lande spurlos verklingt. Auch bin ich fest überzeugt, dass es bloss dieses Mementos bedürfte, um diesbezüglich die Ideengemeinschaft von Millionen erleuchteter Seelen zum Bewusstsein zu bringen. Nationalismus und Konfessionalismus sind jenes zentrifugale Kräftepaar, das die natürliche und moralische Einheit der Menschheit zu sprengen droht. Mit dem In. ist bloss halbe Arbeit getan; ein wirklicher dauerhafter In. ist ohne Ik. nicht denkbar, da dieser die Vorbedingung zu jenem ist. Der Hebel, womit ein neuer Menschenfrühling hervorgezaubert werden kann, hat zwei Enden: In. und Ik. Ohne religiösen Frieden ist kein sozialer Frieden denkbar; ohne diesen keine geordneten Zustände und ruhige Kulturentwicklung. Lehrer, Eltern und Erzieher: höret und tuet eure Pflicht!

[1]) Konfessionalismus und Schule von K. Gutmann. München, 1910. 92 S.

THESEN

Ia. In der Schule ist nur der vollkommenste nationale und konfessionelle Liberalismus am Platze. Daraus folgt, dass auf den Namen eines Erziehers nur jene Ausspruch haben, die bezüglich der Nationalität und Konfession absolut unvoreingenommen sind.

Ib. Hieraus folgt ferner, dass auch diejenigen, die zur Leitung des Unterrichtswesens berufen sind, weder national, noch konfessionell voreingenommen sein dürfen.

II. Insolange in Erziehung und Unterricht bezüglich der Nationalität und Konfession nicht die vollkommenste Gleichberechtigung herrscht, können diese Begriffe für die Charakterbildung in positivem Sinne nicht und höchstens in negativer Bedeutung zur Geltung kommen.

III. Ein wirksames Mittel zur Erziehung des wünschenswerten Interkonfessionalismus wäre die harmonische und wohlwollende Mitwirkung der Priester der verschiedenen Konfessionen.

(Présenté en allemand.)

# THE HARMONIOUS DEVELOPMENT OF LIFE

## The study of Natural Evolution, in its relation to moral Education

By Constance MacColl

Hon. Secr. to „the Ethics of Nature Society. Benmore

---

According to the average dictionary, Life is the state of being alive, or the period from birth till death. And if the dictionary is the true exponent of a general idea, it is small wonder that the development of life most generally means the cramming together of as much knowledge, as much success, and as much joy as the individual could aspire to in his three score years and ten (with very little care for the myriads of other score years before and after him), and that the rules for such development have been laid down by each successive generation with singular indifference to the ultimate advantage of those other individuals, whose future welfare is necessarily involved in the present. Thus, on the plea that life is so short, and its development so rushed, there could never be time for more than a superficial interest in anything outside the immediate preservation — or salvation — of the individual.

But Life is not short. Life is the inconceivably vast sum of numberless millions of periods from birth till death. Life, according to modern thought, is an apparently infinite evolutionary process extending from one unknown (which even the scientific and systematic study of biology has failed to reveal, to another unknown, barely conceivable by means of comparison and deducation. And the development of life, which we recognise under the term of Natural Evolution, is a scheme entirely outside our power to control, regulated by means of laws that appear to be directed with whole hearted attention ot the greatest ultimate good, totally disregarding the passing whim of the passing individual.

These natural laws, which are expressed rather by tendencies than by limitations, it is the work of the modern ethologist to seek out with that same unbiassed and relentless care which has hitherto been devoted by the biologist alone. If natural evolution means to the biologist the more essentially organic changes and transitions of life, to the

ethologist it means at the same time the intellectual evolution which has gone side by side with the material: unconsciously, subconsciously, or consciously, according to the evolutionary level of the being in question.

This theory is most generally opposed by the argument that we have no proof or indication of a primitive form of intelligence, or of its evolution in the Cosmic Scheme. But have we, on the other hand, yet ascertained to our complete satisfaction what was the primitive form of life and evolution in the purely material world?

Further, with regard to intellectual development throughout the evolution of all species, it is distinctly traceable in at least that one quality of adaptability — visible already in the vegetable world, and increasing bygradual degrees, until in the human species it has reached an almost unlimited sphere of action.

To deny that the power of adaptability, because of its apparently unconscious, or non-deliberating nature, is nevertheless a primitve form of mental activity and evolution, is as illogical as to deny that the division and sub-division of the cell, although an apparently unconscious proceeding, is nevertheless a primitive form of the reproduction, increase, and development of species.

It is apparent that a clear knowledge of the scheme or tendency would in no way have empowered the individual to aid or hasten the process of organic evolution; but if absolute adaptability is the ultimate aim (and it certainly appears to be so), and since that is only to be obtained along the lines of intellectual evolution, it is obvious that although the tendency in general can by no means be definitely thwarted by man, it can be aided and hastened by his deliberate co-operation.

This co-operation of the individual with that scheme of which he forms a part, is the transition from a more or less unconscious mental activity, to a deliberate moral evolution on an advanced scale.

On this basis, the development of individual life can only be conceived of by the ethologist through the medium of natural ethics, for precisely the same reason, which binds the biologist down to natural laws for his particular study of evolution. And it will be found that the law of cause and effect, of condition and survival, of heredity and underlying principle, in the material world, was a no more amazing discovery as regards physical welfare and development, than are the corresponding natural laws and tendencies where intellectual evolution is concerned. (1)

(1) Such terms as intellectual, spiritual, mental, material, physical, organic, appearing in this paper, are used in a more general, not a purely scientific sense, and should be taken at their own value.

The fact that in this age of ethical research no word exists to express the study of natural, or universal ethics, is suggestive of the small attention which has hitherto been paid to their immesurable value with regard to Moral Education. And if one ventured to put forward some such word as Cosmethology, to meet the need, it would doubtless be discarded on the plea that no study of the kind can rightly be said to exist.

It would be unreasonable to attempt to sum up quite briefly the exact value of this study from the point of view of moral evolution and moral education, and in few words to classify satisfactorily those aims and methods which would be the natural consequence. But it will be seen at the outset that this absolute one-ness, material and spiritual, with the Cosmic Scheme, and this material and spiritual development along the lines of the Cosmic Process, imposes on every individual as a duty the deliberate co-operation with that Whole whose factor he is, and as a duty also, the scientific and systematic study of the laws and tendencies of the Whole.

From this standpoint, the ethologist will accept as right for the individual only that which would, if generally practised, aid and hasten the universal process, rejecting as wrong everything which could interrupt that necessarily harmonious development.

Thus individual sacrifice for the universal cause will be self-explained and justified, and the law of birth and death, tending towards the renewal and progress of the species, becomes in that light comprehensible and acceptable to the individual.

Being indissolubly one with the Whole, living according to the laws and tendencies of the Whole, the individual has a right to such knowledge and understanding of the Whole as his mind can grasp, and he requires therefore:

(a) Truth from childhood, according as the need arises to learn the great clean facts of life.

(b) Nature Study, at home and in schools.

Being one with the history of past ages, and one with the present, the individual realises how inseverably he is linked also with the future, and appreciates the responsibilities which rest on him. His Moral Education would thus involve:

(a) Preparation for Parenthood (actual and spiritual).

(b) Preparation for Citizenship (study of social needs and problems).

c) The serving of Humanity (by example and work).

The great law of all time is Life, more abundant life, and higher life and it may be taken as the surest solution to all moral problems, and

as the surest guide to Moral Education, that everything which goes to serve the universal scheme, conscientiously submitting to the universal laws, will lead and must inevitably lead to the harmonious development of Life.

(Présenté en anglais.)

# DAS IDEAL DES MORALISCHEN CHARAKTERS IN DER PHILOSOPHIE UND IN DER SCHULREFORMBEWEGING DER GEGENWART

VON PROFESSOR DR. HANS KLEINPETER

GMUNDEN, OESTERREICH

Im Geistesleben der Gegenwart vollzieht sich ein gewaltiger Umschwung der herrschenden Grundanschauungen. Noch finden die alten historischen Philosophenschulen ihre Anhänger, ja sie beherrschen noch die offizielle Philosophie, aber schon naht immer deutlicher und deutlicher bemerkbar die Zeit des Umsturzes. Gerade das, was die bisherige Philosophie als das Selbstverständlichste betrachtet, das sie zu verteidigen gar nicht für nötig gehalten hat, gerade das wird von der neuen Richtung als nichtig dargetan. Zu ihr gehört eine neue auf naturwissenschaftlichem Boden emporgewachsene Erkenntnislehre, die in Deutschland vor allen durch Mach ,Ostwald, Cornelius, in England durch Clifford und Pearson, in Frankreich durch Duhem und Poincaré charakterisiert ist; zu ihr gehört die ganze Richtung des Pragmatismus und Humanismus, in Amerika durch Dewey, in Deutschland durch Schiller auf das glücklichste vertreten, zu ihr zählen schliesslich eine Reihe einsamer Denker, wie die deutschen Geistesheroen Goethe und Nietzsche.

Dieser Wandel der Grundanschauungen prägt sich auch in den Fragen der Erziehung und praktischen Lebensanschauung aus. Eine zweite nicht minder umstürzlerische Bewegung charakterisiert noch unsere Zeit; das ist die fast alle Länder des Erdballs umfassende Bewegung nach gründlicher Neugestaltung unseres Schul- und Bildungswesens. Wir fühlen tief die Minderwertigkeit unserer Schule und die Notwendigkeit ihres Ersatzes durch einen vollständigen Neubau. Amerikaner, Skandinavier, Deutsche, Engländer, Russen, Franzosen, ja selbst Balkanvölker denken darüber gleich.

Es ist interessant in diesem Zusammenhang die Wandlung zu verfolgen, die in dem Ideal eines moralischen Charakters sich vollzogen hat.

Die ersten Ideale formulierten unsere verschiedenen Religionsstifter. So verschieden diese auch untereinander waren, in einem stimmen sie

überein, sie fordern die strenge Befolgung bestimmter Lehren. Die Aufgabe der Erziehung besteht deshalb bei ihnen in der Aneignung und Einübung dieser Lehren. Ihre Erziehungssysteme kulminieren in zwei Polen: in der theoretischen Unterweisung in den betreffenden Lehren einerseits und in der praktischen Zucht andererseits.

Die Pädagogik erscheint geschichtlich zuerst als Magd der Theologie. Anderen Stelle tritt später die Philosophie. An dem gekennzeichneten Verhältnis ändert sich aber deshalb noch nichts. Zucht und Unterricht heissen auch noch bei Herbart die beiden Pole der Erziehung.

Ein neues Ideal von Charakterbildung hat erst der moderne Entwicklungsgedanke hervorgebracht. Goethe, Darwin, Nietzsche, Mach kennzeichnen diesen neuen Weg. Der Intellektualismus der alten Ethik sinkt dahin: wichtiger als die Lenkung des Charakters durch Vorschriften erscheint nun die Entwicklung eines solchen. In der tatenfreudigen Vorzeit mag diese Aufgabe nicht so nötig gewesen sein, in unserer durch des Gedankens Blässe angekränkelten Zeit kommt es vor allem darauf an, dass das Handeln, das Tun und Tätigsein sich entfalte und blühe. Man beginnt von naturgemässer Entwicklung des Individuums zu sprechen. Der Gedanke an bestimmte Vorbilder tritt zurück, die Biologie weist nur auf die Entfalfung der menschlichen Kräfte und Anlagen durch ständige Uebung hin.

Goethe's Faust wird der erste Repräsentant des neuen Ideals. Mit humorvoller, beissender Satire wird die alte Scolastik abgeführt, alle Ideale der bisherigen Zeit prallen wirkungslos an Faustens Gestalt ab, weder die Freuden des Studentenlebens oder die der Liebe, noch die Beschäftigung im Staatsdienst oder die Reize des Altertums können Faust das mit dem Teufel verabredete Lösungswort entlocken; erst als Kulturingenieur gibt er sich gefangen; er hat des Menschen Ziel erreicht und kann nun ruhig sterben; „wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen" — das ist Goethes Weisheits letzter Schluss.

Darwin ist in erster Linie das mächtige Eingreifen des Entwicklungsgedankens in das europäische Geistesleben zu danken. Auf dem Gebiete der Erkenntnislehre wurde dies besonders bedeutungsvoll. Hier war durch Locke, Berkeley, Hume, Kant und die exakte Forschung die Unhaltbarkeit der bisherigen Platonischen Grundanschauungen erwiesen worden. Es gibt kein Wissen a priori, es gibt keine Wahrheit im absoluten Sinne, jede Erkenntnis hat relativen Charakter: das waren die grossen Errungenschaften moderner Erkenntniskritik. Der Boden war durch diese kritische Arbeit gereinigt, aber er war vorläufig wüst und leer. Hier hat nun der Entwicklungsgedanke, bez. die Anwendung der biologischen Gesichtspunkte auf Werden und Wachsen menschlicher Erkenntnis einen prächtigen Neubau erstehen lassen. Die Wahr-

heit, die vordem als eine Art überirdischer Gottheit verehrt und angestaunt wurde, entpuppte sich nun in ein Werkzeug menschlicher Tätigkeit. Das Leben des Menschen wurzelt in seinen Handlungen; sie zu leiten dazu dient die Wahrheit Sie hat einen biologischen Zweck, der in der Erhaltung und Förderung der Lebenstätigkeit besteht.

Zwei van einander ganz unabhängige Denker haben dem Erkenntnisproblem diese Wendung gegeben: Mach und Nietzsche. Schöpferische Tätigkeit bildet das Wesen der Erkenntnisforschung. Ob ihr Ergebnis richtig ist oder nicht, kann erst spätere Erfahrung lehren. Erkenntnis und Irrtum sind Brüder vom gleichem Stamm; die wahren und die falschen Urteile kommen durch denselben Prozess zustande; die Zukunft lehrt uns erst die falschen erkennen and ausscheiden.

Nicht die Wahrheit als solche ist als das letzte Ziel menschlichen Strebens anzusehen; ja es gibt auch gar nicht eine einzige Wahrheit. Verschiedene Theorien über dasselbe Tatsachengebiet sind möglich und gleichberechtigt. Die Fassung der Wahrheit kann verschieden ausfallen, ja sie muss sogar, je nach dem Entwicklungsstande des Menschen und seinem Vorrat an Begriffen.

So liegen die Verhältnisse auf theoretischem Gebiet; sie können hier nur angedeutet werden. Das wesentliche Moment ist dies, dass es sich in den theoretischen Wissenschaften nicht um Erforschung einer hinter den Erscheinungen verborgenen letzten Wahrheit und auch nicht um Ableitung aller Erkentnnis aus Axiomen oder andern letzten oder obersten Grundsätzen handelt, sondern eine jede Wahrheit nur eine Etappe bedeutet auf dem Wege, den die Lebenstätigkeit des menschlichen Organismus einschlägt. Die Wahrheit ist stets relativ, da Relationen sich überhaupt erkennen lassen. Diese Relationen werden sich daher auch im allgemeinen mit der Entwicklung der Verhältnisse ändern müssen.

Die Uebertragung auf die Fragen praktischer Lebensanschauung und der Erziehung dürfte nun klar sein. Drei Denker haben sie in erster Linie gezogen: Nietzsche, Clifford und Anton Menger. Wir müssen auch hier den Wahn aufgeben, als gäbe es ewige, unabänderliche Gesetze des sittlichen Lebens und als bestände die Aufgabe der moralischen Erziehung vor allem in deren Aneignung. Gerade hier liegt der Grund, warum Nietzsche gegen das heutige Schulsystem sich mit einer solchen Tiefe der Verachtung wendet: in innerster Seele war es ihm klar, dass durch das Abrichtungssystem unserer Schulen nie und nimmer so etwas wie Erziehung gewonnen werden könne. Und Clifford sagt: „würde auch eine Priesterschaft eine unfehlbare Moral lehren, so würde das nur zur Zerstörung aller Moral führen. Niemals dürfe das Priesterwort zwischen Ueberlegung und Ausführung der Handlung treten", „sacerdos semper inimicus". Und dass die Sittengesetze veränderlich sind,

zeigt am deutlichsten Anton Menger in seiner „Neuen Sittenlehre".

Das vom Priester gilt ebenso vom Lehrer. In unseren Schulen wird viel zu viel herumkommandiert. Infolge dessen kann sich der freie Wille und damit der Charakter des Kindes nicht entwickeln. Im Gegenteil, er wird viel eher verbildet, ja verkrüppelt. Rousseau sagt ganz richtig: Der Erzieher gebe möglichst wenig Verbote und verhindere das Kind nur dann an der Ausführung einer Tat, wenn diese mit zu grossem Schaden fur dasselbe verknüpft wäre. In allen anderen Fällen möge das Kind durch die Folgen seiner Handlung erkennen, dass es falsch gehandelt hat.

Wollen wir es wirklich zu einer Erziehung des Charakters auf dem Wege der Beihilfe der Schule bringen, dann müssen wir vor allem im Rahmen des täglichen Schullebens Gelegenheit zu freier Willensbetätigung geben. Eine Gelegenheit dazu bietet der Sport und darin liegt sein Beitrag zur Charakterbildung. Das ist der Vorteil des englischen Erziehungssystems. Aber der Sport allein genügt nicht. In erster Linie müsste der Unterricht so eingerichtet werden, dass er eine möglichst freie Betätigung der Schülerkräfte erlaubt. Heute herrscht in der Schule das Wort des Lehrers; man sagt, dass von der Güte des Lehrers in erster Linie der Wert der Schule abhänge. Das muss anders werden; keine Schule kann moralische Charaktere erziehen, in denen der Lehrer die erste Geige spielt. Bei der heutigen Unterrichtsart mit Frage and Antwort übernimmt der Lehrer den ganzen Gang des Unterrichtes und für den Schüler bleibt keine Gelegenheit, seine Kräfte zu üben. Es ist nämlich das Fragen weit schwerer als das Antworten, zumal, wenn schon durch die Art der Frage die Antwort in den Mund gelegt wird. Ferner wird bei dieser Unterichtsart rasches Antworten verlangt. Dadurch wird das Denken ganz ausgeschaltet. Gut Ding will Weile; nur in stiller ruhiger Gedankenarbeit kann wirklich Erspriessliches geleistet werden.

Der Drill, der in unseren Schulen herrscht, ist für so manche Zwecke nötig und unentbehrlich; nur darf darüber nicht die Hauptsache, die Bildung des Charakters, vergessen werden. Diese muss aber durch Gewährenlassen innerhalb eines gewissen Rahmens gepflegt werden. Die Schüler müssen während des grössten Teils der Schulzeit so beschäftigt werden, dass der freien Gestaltungskraft ihrer Phantasie ein hinlänglicher Spielraum gewährt bleibe. Sehr gut eignen sich hierzu künstlerische und gewerbliche Arbeiten, denen ein viel breiterer Raum in der Erziehung zu gewähren ist; aber auch die auf Erfassung der Wissenschaft gerichtete Tätigkeit muss nach diesem Gesichtspunkte neu gestaltet werden.

Betrachten wir die gegenwärtige Schulreformbeweging, so muss man sagen, dass sie tatsächlich in diesem Sinne arbeitet; ich verweise nur auf die Bestrebungen von Kerschensteiner und Berthold Otto. Wie sich

Auf literarischem Gebiete das Prinzip der Selbstbetätigung am besten durchführen läst, hat Gaudig gezeigt. Dass es vor allem nicht auf Drill, sondern auf eine freie Tätigkeit des Schülers ankommt, hat in zahlreichen Schriften und Reden Gurlitt von allen Seiten auf das schönste beleuchtet.

Zwischen den leitenden Weltanschauungen der Forscher und Denker der Gegenwart und den Bestrebungen praktischer Pädagogen herrscht also die schönste Harmonie. Heute stehen wir mitten im Kampf; es wehrt sich das Alte, es ringen die neuen Ideale um Anerkennung. Diesen Kampf in seinen innersten Motiven verstehen zu lernen, ist kaum ein Umstand so lehrreich, als die nähere Verfolgung dieses hier in rohen Umrissen angedeuteten gedanklichen Zusammenhanges.

Von seinem Ausgang aber werden die weiteren Schicksale der Erziehung des Menschengeschlechtes abhängen und darum scheint es von Wichtigkeit, diesem Kampf nicht auszuweichen sondern ihn, unbeschadet aller Anfechtungen einer unwissenden Menge, zur Durchführung und Entscheidung zu bringen.

(Présenté en allemand.)

# DIE MORALISCHE ERZIEHUNG ALS ANGEWANDTE ENERGETIK

VON DR. STEPHAN SCHNELLER
UNIVERSITÄTSPROFESSOR, KOLOZSVÁR

In meinem Londoner Congress-Vortrag nahm ich Stellung gegen jene Annahme, dass das Ziel der Erziehung die Entwicklung, das Ausleben der Individualität sei. Die Individualität ist eine von der Natur gegebene Grösse, die den Ausgangspunkt, nicht aber das Endziel der Erziehung bildet. Endziel der Erziehung ist die Persönlichkeit. Die Individualität ist für den Erzieher gegeben, sie zur Persönlichkeit zu entwickeln ist seine Aufgabe.

Gelöst wird diese Aufgabe sowohl paedagogisch als didaktisch durch die Historisierung und hiemit Ethisierung der Individualität, durch das Hineinwachsen der Individualität in die geschichtlichen Mächte, durch das Durchleben der Entwickelung des Menschen von der Urzelle des socialen Lebens, von der Familie aus bis zum Alles umfassenden Organismus der Menschheit. Durch die Verinnerlichung dieses wachsenden Culturschatzes wird im Individuum jener individuelle Zweckgedanke erweckt und gereift, mit welchem dieses Individuum gerade durch seine Eigenart dem Gesammtzweck der Menschheit am förderlichsten ist. Durch diese Historisierung, Ethisierung des Individuums erwacht und reift in unserem Ich jenes *bessere Ich*, das der Individualität erst einen wirklichen Werth im Dienste des Ganzen verleiht. Je ausgepragter, je einzig-artiger dieses unser indivuell gestaltetes bessere Ich ist: desto grösseren Werth hat es vom Standpunkt des Ganzen. Eigenartiges Organ des Gesammtorganismus zu werden und hiemit die Individualität zur Persönlichkeit zu verklären: dies ist die Aufgabe der Erziehung, des erziehenden Unterrichts, insbesondere der moralischen Erziehung.

Angeregt durch den Congress-Vortrag des Astronomen W. Förster, wie auch durch gelegentliche Ausführungen meiner Collegen, des Chemikers Fabinyi, wie des Biologen Apáthy, warf sich mir ungesucht die Frage auf: ob dieses Erziehungs-und Unterrichts-Ziel nicht gleich wie auf geschichtlicher, ebenso auch auf naturwissenschaft-

licher, näher energetischer Basis gestellt und beleuchtet werden könnte.

Das hierdurch veranlasste eingehendere Studium der Schriften Ostwalds, des geistreichsten und energievollsten Vertreters der Energetik überzeugte mich davon, dass gerade Ostwald die höhe Bedeutung der Energetik auch für diese moralische Erziehung nicht nur anerkannte, sondern sie zum Theil auch auf diese anwandte, so dass ich mich schon in Folge des mir so eng bemessenen Rahmens darauf beschranken kann, Ostwalds diesbezüglichen Ausführungen zusammen zu stellen, zu ergänzen, respective klar zu legen, dass durch diese ENERGETISCHE UEBERSEHUNG MEINER GEDANKEN, DIESELBEN EINE NAEHERE BEGRUENDUNG, OSTWALDS AUSFUEHRUNGEN DAGEGEN EINEN HARMONISCHEREN ABSCHLUSS FINDEN.

I. Auch Ostwald ist kein Individualist. Er kennt und würdigt den Unterschied zwischen Individualität und Persönlichkeit (s. bes. Forderungen des Tages P. 58. 431—435), und kann dies umsomehr thun, da dieser Unterschied energetisch principiell zu begründen ist. Die Individualität ist nähmlich die au dem Gesetz der Energie-erhaltung basierte Rohenergie; wohingegen die Persönlichkeit die auf dem Gesetz der Energie-umbildung basierte Nutzenergie.

Die Individualität als Rohenergie ist eine von den Eltern und Voreltern ererbte, gegebene Grösse, die aus einer Menge von Energien besteht. Energie-complexe, deren Menge weder vermehrt, noch vermindert werden kann, bilden den Inhalt, wie den Grund der Individualität. Die sie gestaltenden Energien sind aber alle verschieden und spielen innerhalb der Individualität eine verschiedene Rolle. Einige derselben sind zum Theil auch in Folge der Abnützung bei den Vorfahren, zu recessiven, latenten Energien geworden, die aber wieder in den Nachkommen als ausgeruhte Energien in Action treten können (Atavismus); die übrigen sind active, wache Energien, die aber bei weiterer Entwickelung sich entweder der primitiven dominierenden Energie unterstellen, dieselbe unterstützen, oder aber sich der dominierenden gegenüber renitent verhalten. Im ersten Fall gestaltet sich die Individualität zu einer harmonischen, im andern zu einer disharmonischen, zerfahrenen, das Leben zu einem verfehlten. (S. Grosse Männer 400, ff).

Die dominierende Energie ist in jedem Falle die individualisierende. Wir sind durch diese dominierende, unsere Individualität bestimmende Energie mit der ganzen Menschheit solidarisch verbunden. Die schwere wie auch die segnende Hand der Vergangenheit ruht in ihr bestimmend auf uns, warnt uns von selbstgefälliger Ueberhebung oder Verzagtheit, mahnt uns zur pietätsvollen Ergebenheit und Bescheidenheit. Andrerseits sind aber auch wir bestimmende Factoren unserer

Nachkommen und Nebenmenschen, sind für sie veranwortlich und demnach verpflichtet unser Erbe zu mehren, und rein, ohne Schuld unsere Nachkommen zu überlassen. (Sontags Prädigten 16.39.75 (Liebe).

Die Frage, wie es zu dieser Domination, und hiemit zur Gestaltung der Individualität kommt, wird von Ostwald mehr nur gestreift als gelöst. Den Recurs auf e i n e e i n z i g e Ursache weist er entschieden ab (Energie 147), sieht aber nebst dem Einflus veränderter Existenzbedingungen (Grundr. der Naturphil. 185) in der Nützlichkeit der Individualität für den Organismus einen Grund ihrer Existenz (Energie 147); ja glaubt den EINDRUCK zu haben, dass es sich bei der Entstehung des Genies (der genialen Individualität) um eine n a t ü r l i c h e VERANSTALTUNG handelt (Grosse Männer, 412), und behauptet, dass ein j e d e r Mensch seinen Schwerpunkt an einer a n d e r n Stelle des unbegrenzten Kulturgebietes hat (Wider das Schulelend. S. 42). Das Entstehen der Individualität ist demnach—auch im Sinne Ostwalds—keine Zufälligkeit, sondern hat einen entschieden t e l e o l o g i s c h e n character, (den teleol. Charakter der lebendigen Organismen (S. Grundriss der Nathurphil, 173. Energie 130. Ford. d. T. S. II), welcher mit dem voll acceptierten Gedanken der E n t w i c k e l u n g combiniert nothwendig zur Annahme einer allgemeinen Tendenz aller Lebewesen nach Vervollkommung führt, die sich insbesondere darin äussert, dass sich ein jeder Organismus durch Anpassung an die Existenzbedingungen diejenigen Organe s c h a f f t, die zu s e i n e r E r h a l t u n g und W e i t e r e n t w i c k e l u n g n o t h w e n d i g, n ü t z l i c h sind. Die Verkümmerung einzelner Organe, die Vikarierung durch andre, wie auch endlich die Differencierung des Organismus weist unabweislich auf diese s c h a f f e n d e K r a f t des Organismus hin. Je entwickelter ein Organismus, desto individuell differencierter ist er in seinen Organen,so dass das Wesen der Entwickelung gerade in der ganz eigenthümlich i n d i v i d u e l l e n Differencierung der Organismen besteht. In consequenter Durchführung dieses Gedankens gelangen wir zu jenen geistigen Organisationem (der geschichtlich socialen Mächten) von der Familie aus bis zum Organismus der Menschheit, ja des Kosmos, und müssen nun zugeben, dass der Geist der Familie, der Nationalität, der Nation, der Menschheit, der Weltgeist es ist, der im Interesse der Erhaltung und Entwickelung des Organismus jedem Einzelnen eine ganz bestimmte Mission im unbegrenzten Kulturgebiete zuweist. Nennen wir diese teleologisch schaffende, erhaltende und entwickelnde Macht des Alls G o t t, so hat ein jeder Einzelne in seiner dominierenden Energie jenen g ö t t l i c h e n Z w e c k g e d a n k e n, den er in harmonischer Appercipierung seiner übrigen activen Energien im Dienste des Ganzen zu verwirklichen hat. Der „Glaube" Ostwalds wird so zum Schauen einer harmonischen

Entwickelung und zu einer unbedingten Kraft im kulturellen Fortschritt.

II. a. Dieser Zweckgedanke wird nur durch Arbeit (Kraft × Weg) verwirklicht. b. Arbeit, wie alles Geschehen, ist Energie-umwandlung, deren Bedingung ein Intensitäts-unterschied ist, der erst die gebundenen Energien zur Arbeit befreit. c. Die Energie-umwandlung bezweckt die Transformierung der Rohenergie in Nutzenergie. d. Ideal genommen sollte die ganze Rohenergie in Nutzenergie übergehen; in Wirklichkeit aber wird mit der durch die Arbeit verursachten Reibung, Wärme, ein Theil der Rohenergie, absorbiert (Diffusion-Entropie), so dass die Nutzenergie immer nur ein Bruchtheil der Rohenergie ist. e. Der culturelle Fortschritt besteht in der Besitznahme je grösserer Mengen von Rohenergien, wie andrerseits in der Verminderung der Reibungs-umstände, respective in der Verbesserung des Transformations-coëfficienten, und dadurch in der Vermehrung der Nutzenergie. Die Steigerung des oeconomischen Coëfficienten der Energie-transformation ist demnach der Masstab culturellen, wie individuellen Fortschritts.

Das Gesagte ins Moralische übersetzt:

ad a. Ohne Zweck hat das Leben keinen Sinn. Das individuelle Leben des Einzelnen, wie der geschichtlichen Iche verlangt individuelle Zwecke, die durch die organische Eingliederung in das Ganze zu moralischen merden. Je höher der Zweck, desto weiter der Weg dahin und intensiver die dafür sich einsetzende Kraft. Arbeit (Weg × Kraft), nur intensive Arbeit, nicht todtes Kapital, bringt Sinn und Werth in unser Leben. Arbeit ist das allgemeine Princip alles Lebens. Arbeit allein überwindet den Tod (Sontagspredigten 78).

ad b. Die Energien zur Arbeit müssen befreit werden. Nicht Quantitäten sondern Intensitäten, Intensitäts-unterschiede erwecken die Energien. Wir können noch so viel Wissen besitzen, an sich ist dies Quantum todt, wenn es nicht als eine intensive Kraft unser Inneres durchdringt, wenn es nicht zur persönlichen Macht in uns wird, die weil wir Leben auch zur lebendigen, überströmenden, Leben weckenden Kraft wird.

Je grösser der Unterschied zwischen dem Beweger (Erzieher) und dem Bewegten (Zögling), desto intensiver ist die Wirkung der Energie. Nicht um eine identische Uebertragung der Energien handelt es sich bei dieser bezweckten Wirkung, sondern so weit wir Leben, schaffen, wollen, um Energie-umwandlung. Jede Einwirkung muss in Folge der specifischen Energie des Zöglings individuell sich gestalten. Die Individuelle Energie des Zöglings muss in ihrer Eigenart durch die Energie des Erziehers gesteigert, vermehrt, entwickelt werden.

ad c. Die Rohenergien bilden die Individualität des Zöglings. Nicht alle sind an sich in Nutzenergien zu leiten. Die dominierende Rohener-

gie, die den individuellen Zweckgedanken, das bessere Selbst des Zöglings bedeutet, diese Energie ist durch vielseitige Anregung und durch Prüfung der Reactionen zu erneueren, die gefundene zur Nutzenergie zu entwickeln und die übrigen activen Energien zu Stützen dieser dominierenden Energie zu transformieren. Blinde, egoistische, renitente Energien, können, durch die Stärkung der dominierenden Energie in deren Dienste gezogen, das Güteverhältniss in der Nutzenergie günstig beeinflussen (Eigenwille wird zur Character-stärke, zum werthvollen Berufs-fanatismus u. s. w.).

ad d. Aber auch äussere Verhältnisse, das Milieu, diese Imponderabilien können eine Schwächung, ja eine Vernichtung der dominierenden Energie, unseres bessern Selbst, verursachen. Der filiströse Beamtensinn für Correctheit, für Uniform, für Unterordnung hat eine Massenbehandelung der Einzelnen zur Folge, die je gelungener mit je mehr berechnenden oder auch begeisterten Fanatismus (Wärme) durchgeführt, desto gewisser die lebendige Individualität das specifische Charisma, für welches der Einzelne geschaffen war, vernichtet.

ad e. Der kulturelle Fortschritt, die normale Entwickelung der Einzelnen verlangt es, dass die dominierende Energie das bessere Ich, möglichst viele Energien der eigenen Seele, wie auch der Umgebung in Besitz nehme, über dieselbe herrsche; wie auch andrerseits, dass die Reibungsfläche dieser Energie-umwandlung sich möchlichst verkleinere, hingegen der Nutzeffect der Energie für das Ganze möglichst sich vergrössere. Laut möchten wir es darum hineinrufen in die Familie, in die Schule, in die Gesellschaft, in Kirche und Staat: weg mit dem Unfrieden, der Herrschsucht, dem Zank und Hader, der unfehlbaren sancta schablona, die unsere bessten Energien zerreiben und lähmen; dagegen ein „Friede sei mit Euch" und hiemit die Anerkennung wie auch die liebevolle Förderung des besseren Ichs, das gerade durch seine Einzigartigkeit dem Ganzen am meisten dient. Ostwald spricht von einer katalytischen Wirkung der Kunst, die „die vorhandenen Energien ihrem absoluten Betrage nach nicht, wohl aber den U m s a t z der vorhandenen Energien steigert, so dass diese statt sich unlustig zu zerstreuen, ohne dass etwas Rechtes geschieht (Entropie), in fröhlicher Harmonie zu einem werthvollen Ziele hin wirken, und wir Hindernisse, an deren Ueberwindung wir fast verzweifeln wollten — nun da unser Muth und unsere Willenskraft durch den erfrischenden Athem der Kunst gesteigert — mit leichtem Anlauf nehmen" (Ford d. T. 69. Abhandlungen und Vortraege 79). Es giebt aber auch noch eine andere höhere Harmonie, die sowohl mit dem wissenschaftlichen Bedürfniss nach einheitlicher Weltanschauung wie auch dem ethisch-energetischen Imperativ: „unsere Individualität zu einer Persönlichkeit zu verklären" innigst zusammenhängt: die Vertiefung unseres Ichs in das Welt-

ganze, das Verstehen dieses Ichs vom Ganzen aus, und hiemit das Bewustsein in einen individuellen unbedingt werthvollen, von Niemanden so zu lösenden Zweckgedanken zu repräsentieren. Der das All, als eine höhere Sonne mit ihren freien Energien durchdringende, erhaltende und durch stete Energienwandlungen entwickelnde Geist hat auch mich durch meine dominierende Energie zu einer individuel einzig werthvollen Individualität geschaffen und hiemit mir dem Ganzen gegenüber in der Herausbildung dieser Individualität für die Zwecke der Gesammtheit, eine einzigartige Mission gestellt. Je tiefer ich den Zuzammenhang des Alls erfasse, je harmonischer ich mich demselben mit meinem bessern Ich eingliedere; desto inniger fühle ich in mir die katalytische Wirkung dieser Harmonie und desto klarer wird es mir, dass meine Individualität gerade durch diese Wirkung immer mehr sich zur P e r s ö n l i c h k e i t entwickelt, die wenn auch in noch so bescheidenem Masse doch durch ihre Eigenartigkeit berufen ist jenen Zustand vorzubereiten, in welchem alle Rohenergien mit möglichster Verminderung der Reibung (Entropie) zu Nutzenergien sich umwandeln und das Reich nicht der Ruhe, sondern des Friedens voll unendlich gestalteter individueller Bethätigung durch das wirksame Princip der p e r s ö n l i c h k e i t, zur Wahrheit wird.

So wird Ostwalds Energetik zur werthvollen Stütze, zur naturwissenschaftlichen Begründung der Persönlichkeits-paedagogik; diese dagegen durch die religiös-ethische Vertiefung zum harmonischen, Alles umfassenden Abschluss der Energetik.

(Presenté en allemand.)

# UBER DIE STELLUNG DER MORAL IM SYSTEM DER WISSENSCHAFTEN

VON DR. WILHELM OSTWALD

GROSZBOTHEN, SACHSEN

Wenn es sich um die Grundlegung der Frage nach dem Moralunterricht der Jugend handelt, so muss man zu diesem Zweck sich vor allen Dingen zunächst klar machen, welche Stellung die Moral selbst in dem Gesamtgebiete der menschlichen Kenntnisse einnimmt. Denn von dieser Stellung wird zunächst abhängen, wie man sie einzuteilen und zu ordnen hat. Ferner wird davon abhängen, welche Quelle man für das entsprechende Wissen heranzuziehen hat und auf welche Autorität man es stützt. Offenbar ist es für Inhalt und Darstellung eines bestimmten Wissens durchaus nicht gleichgültig, wie diese fundamentalen Fragen entschieden werden. Beispielsweise würde ein grosser Teil der ebenso mannigfaltigen wie erfolglosen Diskussionen über Wesen und Bedeutung der Moral nicht entstanden sein oder sich schnell haben entscheiden lassen, wenn eine allgemeine Uebereinstimmung über jene Grundfrage nach der wissenschaftlichen Einordnung der Moral selbst vorhanden wäre.

Nun scheint gegenwärtig von all den verschiedenen Systemen der Ordnung der Wissenschaften keines so grossen Erfolg und so zweckmässige Ausgestaltung erfahren zu haben wie das von *Comte* begründete. Dieses beruht bekanntlich auf der fundamentalen Eigenschaft der Begriffe, sich in eine umgekehrte Reihe nach Inhalt und Umfang ordnen zu lassen. Da die Wissenschaft ganz allgemein als die Lehre von der systematischen Ordnung und Verbindung der Begriffe gekennzeichnet werden kann, so ergibt sich daraus, dan eine grundsätzliche Einteilung der Gesamtwissenschaft nach der Beschaffenheit der Begriffe selbst muss durchgeführt werden können. Ich habe bereits zu verschiedenen Gelegenheiten darauf hingewiesen, dass die ursprüngliche *Comtesche* Idee noch nach einigen Richtungen zu vervollständigen und zu erweitern ist, um zu einer allseitig befriedigenden Systematik der Wissenschaften zu führen. Vor allen Dingen ist als die unterste und

allgemeinste Wissenschaft nicht etwa mit *Comte* die Mathematik, sondern die *Logik* anzuerkennen, welche in ihrer modernen Entwicklung als Gruppen- und Zuordnungslehre sich noch besonders deutlich für diese Stelle kennzeichnet. Wird doch dieses neue Gebiet vorwiegend von Mathematikern oder mathematisch geschulten Denkern bearbeitet. Auf die Logik folgen Mathematik und Geometrie, welche zusammen mit ihr die *Ordnungswissenschaften* darstellen. Darauf folgen die Naturwissenschaften im engern Sinne, die Mechanik, die Physik und die Chemie, welche sich als die *energetischen Wissenschaften* beschreiben lassen. Zuletzt kommt im Anschluss an die Comtesche Anordnung, nur mit Trennung zwischen Physiologie und Psychologie, das Gebiet der biologischen Wissenschaften, welches mit der Physiologie beginnt, in der Psychologie sich fortsetzt und schliesslich in der Soziologie oder besser Kulturwissenschaft seine höchste Spitze erreicht. Vielleicht ist dies nicht die höchste Spitze für alle Zeit; denn schon gegenwärtig baut sich oberhalb der Soziologie noch eine speziellere Wissenschaft auf, welche als *Geniologie* bezeichnet werden kann und welche sich mit dem schöpferisch begabten Menschen, mit dem Genie befasst, über dessen Eigenschaften sich gleichfalls wissenschaftlich eine Anzahl allgemeiner Sätze aufstellen lassen.

Welche Stellung nimmt nun die Moral innerhalb dieses ganzen Systems ein? Zweifellos ergiebt sich schon aus der Betrachtung desjenigen, was man bisher unter Moral verstanden hat, im Hinblick auf das System, dass es sich um ein Kapitel der Soziologie und zwar der *angewandten* Soziologie handelt. Moralisch kann der Mensch nur seine Mitmenschen und im weiteren Sinne seinen Mitgeschöpfen gegenüber handeln, und andererseits erweist sich die Moral als ein aufsteigendes Produkt der kulturellen Entwicklung der Menschheit, welches beim Tier in ganz rudimentären Formen schon vorhanden ist und sich beim Menschen mit steigender Kultur steigert. Wir werden in diesem Sinne die Moral als die Lehre vom gegenseitigen Verhalten der Menschen kennzeichnen.

Ferner erweist sich die Moral weiterhin nicht als eine theoretische Wissenschaft, welche etwa dieses gegenseitige Verhalten nur im allgemeinen registriert, ohne eine wertende Stellung ihm gegenüber einzunehmen oder konstruktiv zum Aufbau der menschlichen Gesellschaft zu nutzen, sondern sie kennzeichnet sich durchaus als eine angewandte oder praktische Wissenschaft. Die Moral ist also eine *Technik*, welche auf Grund der bisherigen Erfahrungen über die Folgen dieses und jenes gegenseitigen Verhaltens der Menschen gewisse Schlüsse und Regeln sammelt, die dies Verfahren in solchem Sinne zu beeinflussen die Aufgabe haben, dass den Bestrebungen und Wünschen der grössten Anzahl der Menschen und insbesondere der Führenden unter ihnen nach Möglichkeit Genüge geleistet wird.

Die Unterabteilungen der Moral ergeben sich zunächst aus den verschiedenen möglichen gegenseitigen Beziehungen, die innerhalb des sozialen Körpers vorkommen. Und die angemessene Entwickelung des Moralunterrichts dem Kinde und jungen Menschen gegenüber schließt sich durchaus zweckmässig an diese rationelle Ordnung an.

Jeder Mensch gehört gesellschaftlich einer ganzen Anzahl verschiedener Kreise zu, die einander teilweise umschließen, teilweise durchkreuzen; eine gesamte Morallehre wird darzustellen haben, wie sich der einzelne innerhalb jedes dieser verschiedenen Kreise zu verhalten hat. Naturgemäss wird man beim Unterricht mit dem engsten Kreise anfangen und tatsächlich lernt das Kind seine ersten Moralbegriffe gegenüber der Mutter und den übrigen Familienmitgliedern kennen. In dem Masse dann, als seine Kreise sich erweitern und als sein Verständnis ihm auch die Erfassung solcher Kreise ermöglicht, denen er persönlich noch nicht angehört, wird der Inhalt der Moral sich auf weitere und weitere Beziehungen erstrecken. Zunächst wird das Kind in der Schule seine *Schulmoral* lernen müssen, d. h. seine Einpassung in den Gesamtorganismus der Schule, einerseits seinen Kameraden, andererseits seinen Lehrern gegenüber. Hernach kommen dann die Beziehungen, die es als Mitglied seiner Gemeinde, seines Landes und schließlich der Menschheit, hat, dazu. Diese verschiedenen Beziehungen zerfallen nun wieder in die mannigfaltigen Verhältnisse, welche sich an dem sozialen Bau der Menschheit herausgestellt haben. So wird insbesondere die Moral des Gemeindegebietes gleichzeitig sich auch auf die wirtschaftlichen und rechtlichen Verhältnisse zu erstrecken haben, in denen sich der einzelne seiner Gemeinde ein- und zuordnet. Ebenso wird dann bei den spätern Entwicklungsstufen auf die Pflichten und Rechte des einzelnen bis zu seiner Tätigkeit als Staats- und Weltbürger hinauf einzugehen sein.

Die eben geschilderten Beziehungen stellen den *äussern* Rahmen dar, innerhalb dessen sich die verschiedenen Kapitel der Morallehre aufbauen. Den *Inhalt* der Morallehre werden andererseits wieder die Anwendungen zu bilden haben, welche sich durch die allgemeinern und deshalb begrifflich niedriger stehenden Wissenschaften auf die soziologischen Probleme ergeben. So werden wir zunächst eine *Moral der Ordnung*, hernach eine *energetische Moral* und schliesslich eine *biologische Moral* zu entwickeln haben. Hierbei wird sich namentlich der zweite Teil, die energetische, Moral als ein noch ziemlich neu zu bearbeitendes Gebiet erweisen. Durch den Umstand, dass die Menge der Energie begrenzt ist und dass die freie Energie durch alle Vorgänge auf der Welt ständig abnimmt, wird ein ganz bestimmtes Verhältnis des einzelnen zu den Energieschätzen der gesamten Menschheit erfordert, welches dann zu dem von mir wiederholt gekennzeichneten „energetischen

Imperativ": *Vergeude keine Energie, verwerte sie*, führt, welcher den allgemeinen Rahmen für alle verständige Betätigung und deshalb auch den für die spezielle moralische abgibt. Ebenso erkennt man, wie durch die Anwendung der einzelnen biologischen Gesetze auf die soziologischen Probleme sich bestimmte Inhalte der Morallehre ergeben, auf deren einzelne Kennzeichnung ich hier nicht eingehen kann.

Zum Schlusse sei auf einen wesentlichen Punkt hingewiesen. Bisher ist die Moral im allgemeinen mit religiösen Vorstellungen verknüpft gewesen, und es gibt noch gegenwärtig viele Menschen, welche gar keine andere Begründung der Moral anerkennen wollen oder können als eine solche religiöse. Dadurch dass es möglich ist, die Moral als angewandte Disziplin der Soziologie dem Gesamtgebiet der Wissenschaften einzuordnen, wird diese mystische Auffassung entbehrlich gemacht. Gleichzeitig ergibt sich aus dieser Einordnung die allerbeste und ausgiebigste Begründung für den Inhalt der Morallehren, die man gegenwärtig kennt.

Wir sind gewohnt, in unserm übrigen praktischen Leben alles und jedes durch die Resultate der Wissenschaft, soweit diese reicht, zu bestimmen. Insbesondere unser physiologisches Dasein wird durch die Hygiene, wenigstens im Prinzip, überall geregelt, wenn auch die praktische Durchführng der hygienisch-wissenschaftlichen Erkenntnisse auf das Volksleben noch überall sehr viel zu wünschen übrig läßt. In dem Maße, wie eine Wissenschaft nach der andern sich aus der ausschließlichen frühern Verwaltung der Priesterschaft frei gemacht hat, ist sie auch zu schnellerer und unabhängigerer Entwicklung gelangt. Dies ist mit den allgemeinen Wissenschaften der beiden ersten Gruppen schon sogut wie vollständig gelungen; die soziologischen Wissenschaften aber stehen noch zu einem nicht geringen Teil im Banne jener religiös-mystischen Vorstellungen. Wir haben beispielsweise in unserm Rechtsleben noch eine große Menge davon konserviert, und am stärksten ist, der Progression der Wissenschaften entsprechend, von diesen Faktoren noch gegenwärtig die Moral abhängig. Die Erkenntnis, daß die Moral ebenso wie etwa die Chemie oder die Mathematik in ein System der Wissenschaften sich einordnen läßt, wird nicht wenig dazu beitragen, auch den Ausbau des materiellen Inhaltes der moralischen Vorstellungen und Vorschriften unabhängiger zu machen von zufälligen historischen Zusammenhängen und für sie diejenige Basis zu schaffen, die wir überall sonst als die sicherste und zuverlässigste von allen anerkennen, nämlich die wissenschaftliche Basis.

(Présenté en allemand.)

## PREMIÈRE DIVISION

# B

*ZEDELIJKE OPVOEDING BESCHOUWD VAN SOCIAAL EN NATIONAAL STANDPUNT; VORMING VAN DEN WIL.*

*LES POINTS DE VUE SOCIAUX ET NATIONAUX; LA FORMATION DE LA VOLONTÉ.*

*MORALISCHE ERZIEHUNG VON SOCIALEM UND NATIONALEM STANDPUNKT BETRACHTET; DIE BILDUNG DES WILLENS.*

*MORAL EDUCATION CONSIDERED FROM SOCIAL AND NATIONAL POINT OF VIEW; FORMATION OF THE WILL.*

---

## UNIVERSAL EDUCATION

BY ABDUL BAHA ABBAS

ALEXANDRIË

---

O respected gathering of the world of humanity!

Such noble intentions and excellent purposes as are shown by your Congress, should receive the world's greatest gratitude and pleasure; for you are tirelessly engaged in such efforts that are conductive to the peace and tranquility of humanity, because the promotion of comfort and happiness in the realm of creation depends upon the general upliftment and moral refinement of the human world.

The great objects of moral education are to inculcate a lofty ideal, to induce broadmindedness and noble efforts, and humanity may therefore be well appealed to in the interest of such a great work.

Consider! The predominating principle of life to day seems to be one that urges to self-interest or welfare — to self-protection and selfish gratification — to egoism and self-aggrandisement; such ideas in the majority of individuals lead ultimately to utmost degradation, misfortune and base thought.

When man has developed further in knowledge and his efforts become correspondingly nobler, then he will desire and seek for the higher good for his own household and their protection, since he will realize that the comfort and prosperity of his *home* assures his own

happiness; advancing still further in reflection and lofty aspirations he will ultimately strive to seek the welfare of his fellow-countrymen and the nation; yet notwithstanding these very efforts and ideals, beneficial to himself, his home and his countrymen, he may still prove injurious to another nation, for his utmost endeavours are to draw all possible benefits for himself and usually strive to particularise and monopolise for his household and nation the general prosperity of the world. He imagines that when other nations and neighbouring Powers are degraded, the greater will be the progress of his own country and people, until through supreme power and opulence he will dominate victoriously all other races.

But the godly man and heavenly personage is absolutely free from such bondages; the mobility of his thoughts and superior aims are above this: for the circle of his thoughts (ideas) becomes sufficiently broadened to realise that universal benefits are the foundation for individual happiness, while injuries to other nations and powers must be reckoned as affecting his own ountry, nation, household and himself. Therefore he sincerely exerts himself to draw happiness and benefit for the whole world and protects the welfare of others generally, seeking for the upliftment, enlightenment and prosperity of all. He knows no distinction, for he considers the world of humanity as one and the nations as individuals of one household! Nay more! He views the collective community of humanity as a single being and each nation as a bodily member thereof.

The loftiness of aim in man should become so developed that he may help and serve universal morality and be a means of glory to the human race. But to day the reverse is apparent; for the nations of the world are only considering their own aggrandizement while desiring the downfall of others; nay, even they strive to draw away to themselves the prosperities of others and injure them and they count this strife as winning immortality and declare such conditions as the natural basis of humanity, but this is a gross error; indeed there is no greater mistake than this.

Praise be to God! In some animals solidarity and mutual co-operation for life is frequently seen; when in the time of danger, each will try to surpass the others in help. One day as I was standing near the borders of a little stream. I noticed some grasshoppers that had not yet developed full wings. These insects wishing to pass from my side of the stream to the other in order to procure some food, threw themselves forward each one trying to emulate the other in flinging itself in the water, so that a bridge was formed, in order that the others might pass and this was accomplished; yet those who gave themselves as a bridge for the others finally perished!

Now consider how such solidarity makes for life as compared to the fighting for one self which generally destroys it! As long as insects have admirable instincts, how much more should man possess them, who is the noblest of created beings; especially when Divine Laws and Heavenly Teachings instruct man how to acquire the virtues. In the sight of God national distinctions, patriotic differences, family-fame and self-interest are abhorred and condemned.

The appearance of the Holy and the revelation of all Divine Books have been for the purpose of practising these principles and to be characterised with such virtues and perfections. All the sacred teachings can be summed up into this, that the lower conceptions of self-interest should be eliminated from the human mind, the general morality in the race reformed and exalted and enabling equality and solidarity universally established, to the extent that an individual will readily sacrifice his life for another. This is the divine foundation and the heavenly Law; but such a solid basis cannot be established except through a supreme Power, influencing the sentiments of humanity; no other force is capable of developing such characteristics except the Power and the Breaths of the Holy Spirit, which transforms man to such an extent that his morality becomes entirely changed and he is born again and baptised with the Fire of the Love of God — which means Love Universal and the Water of Eternal Life.

Ancient philosophers who sincerely strove to promote the refinement of morals, were chiefly capable of influencing themselves individually but not universally. Reflection the histories of the past and this truth will be clearly evident. Only by the Power of the Holy Spirit can the universal morality be improved and advanced, the world of humanity be enlightened, obtaining an ideal upliftment and receiving true education. Therefore the sincere well-wishers of the world should ceaselessly endeavour, that through their power of faith they may attract the confirmations of the Holy Spirit.

My hope is, that your honorable Congress and meeting of well intentioned minds for human progress may be compared to a mirror reflecting the rays of the Sun of Truth and be the cause of elevation and education of the universal morals!

Pray accept my high esteem and regard for this inestimable gathering.

(Présenté en anglais).

# AN INSIGHT INTO THE EDUCATION OF GREECIANS, GREEKS, ROMAINS OR ROOMS

BY S. Z. ZAVITZIANOS M. D.

LAURÉAT DE L'ACADÉMIE DE PARIS, CORFU

---

The system of education existing in Greece as well as in Turkey among the Orthodox Christians does not differ very much from that imparted to the later christians of the Ottoman Empire in the last centuries, up to the date of the segregation of the Greek provinces, which form since then the Greek kingdom. If there is any difference in the way of educating to-day, it is in favor of the education imparted to the orthodox christians of Turkey as it concerns the schoolbuildings as well as the education itself. There is one difference more concerning the dependency of the educational system. The teachers, the programmes as well as the schoolbuildings (those in Greece are excessively few) depend in Greece on central authority or the Minister of Public Instruction, who appoints the teachers, and gives the schoolprogrammes. In Turkey every ecclesiastical vestry choses, by election, a committee called „Ephory" which rules the educational questions giving the programme of the lessons to be taught, purveying the buildings of the schools and appointing the schoolmaster or mistress. This committee „Ephory" is under the supervision of the church authority according to the ecclesiastical privileges which I will speak of later on. The sums necessary for the salaries of the Greek school-officials in Turkey are furnished by the members of the community or parish, who support the church by contributions. This system of community-rule quite independent from the civil central authority is the consequence of the privileges and rights which the christian church has been granted by the Roman Emperors beginning with the Consul Tertullus, appointed by the king Attala. This consul reestablished the Pontificate, which was long since abolished. It is by the Emperors Gratian, Valentinian, and Theodosius as well as by others that these privileges have been granted. These Emperors have been persuaded by the Hierarchy of the new re-

ligion, the christian one, that justice and knowledge proceeding from God can not be administered and imparted but by its representatives on the earth. These are the priests. This theory seems to be accepted still nowadays, after such a progress. We see thus the Papal Encyclical „Quanta vis et diligentia" issued a few months ago. Public instruction then is ruled among the Orthodox christians of the Ottoman Empire, which is but a succession of the Byzantine one, by the ecclesiastical authority as it used to be under the christian Emperors. Before these two last centuries, besides the high schools which were met with in the large towns of Turkey like Constantinople, Monastir, Serres, Salonika, Aivaly, etc., etc., the elementary schools were held in the vestries as they used to be all over Western Europe. This fact has also been exploited by the fanatics who in their mania to debase every thing done by the moslem during the Ottoman rule have said and do say, that the Turkish goverument did forbid schools for the Greeks, there the national (!) clergy did teach Greek pupils in clandestine schools (!). These fanatics are blind not seeing the above mentioned Greek gymnasiums as well as those of Yanina, Andrinople, Philippopoli and so forth. This ecclesiastical authority is represented by the above mentioned committees or „Ephories" the president of which is always a bishop or a priest.

This educational system, followed both in Greece and Turkey, is far from providing the pupils with the necessary knowledge, which exploited would afford them a living. The cause of this is that the system which is followed is far from being on a level with the progress of sciences and arts in general and especially with the advanced science of education. If any perceptible progress is to be seen in this system it is due to the natural and unavoidable impulsion of the general and universal progress which irresistibly drags every body as well as every thing in spite of the opposing hindrances.

In the N.W. of Europe the populations having understood that theories as above, according to which justice and knowledge do proceed from God through the clergy, could not be supported by facts, got rid of this direct representation of the Almighty and as a consequence got rid of the spiritual and temporal trammels and impediments which proceed from it.

Consulting the history of Greece and of Turkey, from the foundation of the Eastern Roman Empire up to the 20th century, we can understand, how it is possible that to-day, just as before the reformation in Western Europe, nobody was allowed to deal with sciences which would effect any religious dogma vid. in the 12 th century Galileo Galilei, etc). We see indeed in the capital of the Greek kingdom, the Professor of Physiology in the University of Athens, indicted because

of teaching things which are not in accord with the teachings of the sacred books.

I have before me the official programmes of the elementary schools of the Greek kingdom as well as those of the Greek schools of Constantinople and I see that the language taught to the poor little Greeks both of Greece and of Turkey is ancient Hellenic language, which is to be forgotten as soon as the pupil leaves the school. They must learn in the lowest class of the elementary schools, without exception of the village schools frequented by the boys who will be farm labourers and workmen, when a child is six or seven years old, the appellation of the different objects as these were denominated at the ancient time. It is just what it was taught to the little pupils in church schools in Europe before the Reformation and before the education was changed from clerical to civil, with the difference that European pupils had to learn these appellations in Latin and pupils in the Near East must learn them in Hellenic. May I repeat once more that the meaning of many words has changed since then, that their syntax too has changed and that there is no Greek, learned or not, of to day, who feels that old ancient language.

Taking into consideration these sentiments it is easy to explain why in nearly all the books (especially in the newspapers printed nowadays in the selfstyled pure language (the Katharevusa) there are so many mistakes met with, mistakes of language, of grammar, of syntax and lastly, sometimes, so many mistakes of logic that one can hardly understand sometimes the meaning of the text. These mistakes were met with in the Latin written by the descendants of the Gallics (to-day French), of the Teutons (to-day Germans), of the Romans (to-day Italians) centuries ago when instead of being taught in their own language they were taught in Latin.

This educational system, of which the Europeans got rid, thanks to the different revolutions, as above mentioned, is pregnant of disadvantages which unhappily are not felt by the Greek population or by its rulers. It is not rare to see in Greece pupils punished, being sent away from school for using the commonly spoken (vulgar, χυδαΐζειν) Greek language and not the ancient Homeric or Xenophon Hellenic. I must not omit to remind you that there were riots with bloodshed in Athens, a very few years ago, against the Greek government for not having forbidden the translation of the Bible into the common Greek of to-day or the vulgar language !!!. If this would not be enough to show how very low is the ebb of the mentality of present day Greeks, which low mentality is the consequence of this system of education, which is followed and to show how much this system is pregnant of disadvantages, I remind you of the characteristic trial of Volos of the

last months of 1911. The teachers and the director of a private school in which the pupils were taught in the spoken present day Greek language and not in the ancient one have been tried under the indictment of impiety and immorality as well as of atheism!!!. I must add that one of the most important witnesses against the indicted was the Greek bishop of Volos.

I must state that the efficiency of the education imparted in the Greek schools of Greece and of Turkey does not amount to much. This education is quite amoral, or if you like is inspired by christian morality, which, I am afraid, very few have understood. It does not build up the character of the pupil, not to say that it spoils it. Good character is rather met with among people who have not been to school than among those who boast to be good scholars. It seems that by this education the pupils are not taught that above all they must love their own country as Socrates said „„ΠΑΤΡΟΣ ΤΕ ΚΑΙ ΜΗΤΡΟΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΡΟΓΟΝΩΝ ΑΠΑΝΤΩΝ ΤΙΜΙΩΤΕΡΩΝ ΕΣΤΙΝ Η ΠΑΤΡΙΣ"" This can explain why the most famous scholars of Constantinople at the change of the dynasty, as above mentioned in 1453, run away from their fatherland. I must say also, that this system of education is no more efficient in what instruction is concerned. It must be known that in spite of the agitation of the necessity of educating the whole of the population, and in spite of the six or seven millions of drachmas of the Greek budjet, spend for the education of the young Greecians, it is not rare to hear in the house of Representatives in Athens that in so or so a province the public school has not its master, or still better that there are not seats, no desks for the pupils neither for the schoolmaster (vid. Proceedings of the Greek chamber 14th, XII, 1911); in the sitting of the 15th of the same month and year it was said about a schoolmaster who ought to be dismissed because of being a forger.

I must state that in all the Greek kindom among the numerous schools very few of them are built on purpose for schoolbuildings. It is not rare, on the contrary, to see old houses in decay no more fit to be inhabited, belonging to influential political or electoral people and being rented at high rate for schoolbuildings. Under such conditions there is no use in mentioning special education for abnormal and not fully mentally developed children, no use speaking of amoral education, of school baths and in a general way no use speaking of hygiene in the schools.

I must add furthermore that though it is thought in Greece that education in Grecian schools reaches a high level, foreign diplomas in Greek literature are much more taken into consideration than the Greek ones. Therefore Greek scholars having taken their diploma of Greek literature in the University of Athens, in order to enjoy full considera-

tion of their countrymen, must go to Germany in order to complete their studies and now take degrees in Greek literature. I do not know whether Germans go to England to complete their knowledge in German literature and viceversa. People in Greece understand that there exists some difference in the moral and intellectual level between the education imparted in Greek schools and that imparted in the European ones; they know that character is not built up in Greek schools and as a consequence they distrust each other, and they refrain from associating. There is never question in these schools of the indispensable sentiment of solidarity, of duty, or of the social duties of the citizens nor of their rights. To this lack of a sentiment of personal duty as well as that of a social one and of a sentiment of solidarity largely contributes, besides the school education, the government also with its officials who have not, it seems, these aforsaid sentiments. I do not want to repeat the appreciation of the Greek deputies of the police and forensic justice of the Greek kingdom. I mention these two important branches of the Administration, which both contribute to and perfect the education of the citizen. As a consequence of the above mentioned deficiencies of the educational system imparted to the young Greeks in Greek schools, many Greeks send their children to European schools existing in the Near East, thinking that they will reach the level of the education imparted to the children in Europe. They are deceived in their hopes for these European schools in the Near East are generally speaking propaganda schools in which any religious and national feeling of the pupils is debased. The pupils coming from nearly all these schools are, under the point of view of character, save exceptions, worthless. I make the same statement for those who confide their offspring more or less completely to foreign nurses. There are certainly many, many exceptions; all these children can speak foreign languages more or less fluently but, I am afraid, they have not a bit of family nor any national tradition.

I do not want to lay stress on the more or less high intellectual qualities of the teachers in the Greek schools.

I think they teach too much grammar and syntax but not enough how to write business letters nor how to make narrations and descriptions. They are not taught how to expose their ideas and feelings. I must remind you furthermore that during the above mentioned trial at Volos for „atheism", one of the witnesses who is a superintendent schoolteacher, having been questioned by the president of the tribunal whether classical authors were taught on account of their principles and ideas or on account of the grammar rules, he answered that classical authors are taught only in order to learn the rules of the grammar! Would it be necessary to recall the Virgilian word „ab uno disce omnes"?

It must be stated that hardly a comparison can be made between the knowledge a young man acquires in a Greek elementary school, in a Greek gymsasium, or in the Athens University, with the knowledge a pupil acquires in any European government school. I must add that one hardly meets with persons in Greece who, having finished the curriculum of studies, do not seem amazed or diffident on hearing quite elementary principles and rules of natural sciences, physics, meteorology, etc, etc.

What may I say of the religion taught in these schools? It is true that religion is thoroughly taught, continuing so to deepen the impression engraved during the last twenty centuries, made on the Greek soul, by which impression any orthodox is convinced that anybody who is not orthodox can not possibly be a Greek. In spite of this conviction any one can see the remarkable fact that the new generation does not frequent mass very assiduously.

What may I say of the history taught in the Greek schools of Greece or of Turkey? It seems that the aim the teacher is to inculcate in the mind of the young orthodox, that he is not the descendant of his forefathers, the ancient Greeks, but that he is their direct son. Nothing is taught of the change of the national name of the nation (Pelasgi, Greeks), that on account of the Roman conquest and of the natural law of adaptation they styled themselves with the national name of the conqueror, which name has become their own national name. They became from Greeks Romans, by which name they meant, as they do nowadays, their Christian faith.

Greek pupils have never been told by their teachers of history, that the first Patriarch appointed by Sultan Mohamet the 2nd declared that he was not, could not be Hellene, being himself a Christian. The Hellenes, he said, were idolaters. Greek pupils are not taught that the greater part of these Romanized Hellenes have once more exchanged their national name from Romaies to that of Osmanlies or Turks being their new masters, the Seljucks, Turks. On the contrary pupils in Greek schools are taught, against the reality of facts, that these Turks are invaders !, conquerors!!, and barbarians (?), that the real Hellenes are the orthodox Christians who must drive away these invaders, who do not worship the crucified Christ any more, who had not been baptized! Orthodox Christian pupils have never been taught that these Turks are islamized Greeks or rather Romaies, as these latter are christened Hellenes, who got rid of their Christian faith for many reasons, the principal of which was the corrupted clergy. It is clearly seen that the education imparted in the Greek schools, instead of providing the pupils with the necessary intellectual and technical knowledge by which they would be able to earn their living, they

are taught hatred and martial sentiments. This had been taught centuries before and is still taught nowadays to young Greeks whose dream is to see on the top of St. Sofia of Constantinople the cross. I must not omit to state that whenever there was any war between Turks and any Christian power, many Greeks of Constantinople did not christen their children, born in those days, with the hope of christening them in the church of St. Sofia once the Turks were driven away.

I have already asked „What am I to say as to how history is taught?" In order to be in accord with facts I must say that history is taught in a juggling way, by jumps in halting places, far from each other, by fits and starts relating facts which are not correlated by any logical sequel. All this makes a chaos in the mind of the pupil, which does not allow the slightest idea of national history to shape itself. I have been told once, the present day Greeks can be compared, under the point of view of the knowledge of their national history, to any little orphan who was brought up in a Foundling asylum, in which he has learned every thing „de omne re scibili et caeteris aliis", but he has learned nothing concerning his own house, his pedigree. I do not think the comparison is right because the orphan may be taught in the asylum „de omne re scibili" but a young Greek is far from being taught in his school how to earn his living.

The Greek government pretends to impart the education referred to all the Greeks of the Greek kingdom but that does not prevent that there are more than 40% illetrate males and certainly more than 80% females, who are in the same ignorance.

According to the Greek law public instruction must be obligatory and gratuitous. This does not prevent the fact that the books in the elementary schools have to be bought by the pupils. Some years ago these books were sold by librarians who made of these books a scandalous trade. Now they are sold by the Greek government, but it does not ensue from it that the price of these books represents their intrinsic value. At any rate this books question is a cause of great expense for the pupils.

Besides this expense it is asserted that sometimes pupils tax themselves in order to make presents to their school masters. These presents are perhaps allowed or encouraged in order to show the existing difference between gift and bribery. I must not omit to state that elementary schoolmasters have been commissioned to sell to their pupils lotery tickets, the produce of which would help the building of the Greek war fleet. I saw myself on the door of a country elementary school the advertisement on a board: „Here fleet lotery tickets are sold." Perhaps by this lotery tickets sale the moral of the pupils and future citizens is raised.

I think that with these very few hints it will be easily understood

that a man who feels a real and disinterested love for his country can not be satisfied by such a system of education as that followed in the schools, in the Near East by the Greek government authorities or by the christian orthodox church in Turkey. It is furthermore sad to know that this system can not be modified unless the Greeks modify their way of thinking, they become really liberal, free-thinkers, and unless the Greek church undergoes the improvements and the reformation the church of the West of Europe has already undergone. As long as this condition lasts, to which we must add that one resulting from the absence of any previous crossing of the race, I do not think that we can hope very much to see better results from the education imparted to young Greeks.

Let us now glance at the education imparted to those descendants of the ancient Hellenes or hellenized populations who are now known under the denomination of Turks. Up to the Crimean war (1854) the education imparted to the moslem Osmanlies or Turks was solely religious and it was imparted in the Medresses or Mosque schools. Young people who wanted to follow the career of government officials used to go to the „kalem" or to an Office (in Constantinople they went to the Sumblime Porte) where they were taught to write and read mechanically by copying the writings and documents of the Administration. The government Offices in Turkish are denominated „kalem" (pen). In the Medresses pupils were taught arabic as in the European vestry schools pupils were taught in Latin and in Greek schools Hellenic. It may be said that at that time, before the Crimean war, hardly any one could find a Turkish grammar. This was written for the first time by the late C. Adossides, a Christian Greek (?) from Asia Minor, who later on attained the highest official ranks. Sultan Mahmud who ascended the throne in 1908 founded the Medical school of Constantinople in which the students began their studies by learning to read in French and advancing in age and knowledge they were taught natural sciences and medicine. All the teaching was imparted in French and the Professors and Lecturers were Germans from the Vienna University. Nearly all the students were Christian namely Greeks. Hardly any one would meet 2 or 3 % moslem students. The moslem Osmanlies up to the 19th century were reared like the Christian European nobles of the middle age before the French revolution of 1789, in ignorance and contempt of those who were not nobles. The moslem felt contempt for those who were not moslem. Therefore up to the middle of the 19th century, public instruction in Turkey and among moslems was very low. Learned men were met with in small exceptions, among the clergy composed by Ulemas (men of science) and amoung the Hodjas. It was after the Crimean war that

Sultan Medjid instituted some schools quite civil and independent of the clergy. These schools were modelled on the French gymnasiums and began to be frequented more by young moslem. At the same time there were some private Turkish schools and I have seen myself in Constantinople about 40 years ago how they brought their son, the first time, to school. They drove them to the accompaniment of music, violins, and guitars as well as flowers and sweets.

Up to this latter date science, literature and arts, they were, it may be said, almost exclusively in the hands of christians namely Greeks. In the seventies of the 19 th century the question arose of abolishing the French language from the school of Medicine and of having all the lessons taught in Turkish. There were several Hungarian physicians, who took among the other rebels refuge in Turkey, when the revolution of 1848 against Austria was overwhelmed with the assistance of Russia, who were the leaders of this change of the official school language. They had embraced islamism, they called themselves with the Turkish national name and thought of developing their new nation. They translated into Turkish many scientific books especially of natural sciences and medicine.

Before these above mentioned civilian schools were instituted, young moslem boys of the provinces used to frequent Greek christian schools. Many moslem from Epirus therefore were met with and met with being conspicuous Greek scholars and Greek poets. I must not omit to name among others the late Ab-ed-din Pasha.

When Sultan Abdul-Hamid ascended the throne in 1876, every thing changed. Public instruction was thoroughly separated from the clergy. Since the latter date the Medresses are frequented only by the students in Theology. Abdul-Hamid has completed the system of education, founded by his predecessors, by founding many schools all over the Empire and by improving the school programmes, modelling them to the best European ones and adapting them to the conditions of the Ottomans. He has really put Turkey on the right track of progress, spreading all over the Ottoman Empire public instruction, sciences and arts. Before this change a lot of moslem urchins, were met with in the streets, idle and noisy, who are now met with only in the morning and evening, going to and coming from the school with their books. It is this Sultan who has abated the eunuch's kingdom. Before this Sultan ascended the throne, in nearly every Moslem home, there was a eunuch whose duty was among other the educating of the children. I do not need to lay stress on the disadvantages of the educating of children by ignorant and occasionally bad men, especially eunuchs, who can not but have the resentment of their disablement. Now that nearly eunuchs do not exist any more, this rearing

of the moslem children is confided to maids who mostly, not to say all, are christian Greeks; therefore the children brought up now have better feelings and instead of hearing Turkish badly pronounced by Arabs from Africa and by en envenomed eunuch slaves, hear the Greek language spoken by young girls who speak their own language, and do not inspire to these children feelings and sentiments full of venom. If these girls and women have any reason for whimpering, it is against their own uncertain chance; the poor eunuchs can not but feel the most vehement hatred against their own master for whom they have been disabled.

I have already said that the change of the system of the education of children among moslem Osmanlies is due primary to the Sultan Abdul-Hamid; I must though not omit to say, that Cardinal Lavigerie of Algeria has greatly contributed to this by his most efficient campaign against slave trade. So, both the Sultan of Turkey and the latter Cardinal have been the cause of the spreading of the Greek language among these Romaies who by the law of adaptation have abjured their nationality. We see this in the history of many nations namely in the Romaic or Greek one. We know that during the first six or seven hundred years after the Roman conquest the Hellenes cultivated the Latin language rather than the Greek. It is only after the 5th century A. D. that St John Chrysostome, St Gregory and St Basil have raised again the culture of the Greek literature, which was condemned by the christians before these aforsaid Saints, being the literature of the idolaters. Not being educated any more by the eunuchs, the little moslem children have no more the occasion to be brought up with wickedness and hatred and no more the occasion to learn that christians are the „Ghiaours". It is to be hoped on the contrary that they will understand, that it is not the sentiment of religion that builds up a nation, which religion very often inspires hatred instead of love, but that a nation can not exist but when its members feel the sentiment of nationality. When Greeks (christians) and Turks (moslems) will understand and feel this truth, they will have a better education and, as a natural consequence, they will change their present condition.

This is an outline of the system of education in the Near East.

(Présenté en anglais.)

# HAUPTZIELE DER MORALISCHEN ERZIEHUNG IN NORWEGEN

VON DR. ANATHON AALL

PROFESSOR DER PHILOSOPHIE A. D. UNIVERSITÄT CHRISTIANIA

---

Das norwegische Volk ist mit grossem Ernst an der moralischen Erziehung der heranwachsenden Jugend interessiert und sucht die darauf hinzielenden Bestrebungen eifrig zu fördern. Dies lässt sich leicht aus dem Studium der einheimischen Literatur entnehmen. Die Dichtungen der grossen norwegischen Schriftsteller, Björnstjerne Björnsons, Jonas Lies, Ibsens und auch, in gewisser Hinsicht, die von Alexander Kielland legen dafür beredtes Zeugnis ab. Es ist natürlich nicht leicht in einem kurzen Aufsatz ein deutliches Bild der Verhältnisse zu geben. Ich beschränke mich darauf, einige Hauptpunkte hervorzuheben, in denen die Richtung der hier geleisteten Arbeit zu Tage tritt.

1. Sehr stark ist die Bewegung für Enthaltsamkeit vom Genuss geistiger Getränke. Sie ist auch unter der Jugend stark verbreitet. Es giebt eine besondere „Vereinigung der norwegischen studierenden Jugend für Enthaltsamkeit". Sie hat ihre eigene Monatsschrift, und wirkt durch Vorträge und Verbreitung von Schriften, um überall gegen die Trinksitten und für „jede ideale Bestrebung zu eifern, deren Ziel ist, ein im besten Sinne gesundes Geschlecht zu schaffen". Der Hauptverband, der im Jahre 1904 gegründet wurde, umfasst besondere Enthaltsamkeitsvereine an der Universität, an den Lehrerseminaren, den Gymnasien und anderen höheren Unterrichtsanstalten; er zählt augenblicklich 20 Vereine fünfzig mit 700 Mitgliedern, von denen 150 auf die Universität entfallen. Circa 10% der studierenden Jugend in Norwegen ist vollständig enthaltsam in Bezug auf den Alkoholgenuss. Jedes Mitglied legt wenn er dem Verein beitritt, folgendes Gelübde ab: „Ich erkläre hierdurch von jedem Gebrauch von berauschenden Getränken als Genussmitteln abstehen und im übrigen die Enthaltsamkeitssache stützen zu wollen".

2. In der neuesten Zeit hat man sich lebhaft bemüht, für den Zweck

moralischer Erziehung und heilsamer Aufklärung die günstige Gelegenheit auszunützen, wenn die jungen Mannschaften unter der Fahne stehen und bei den militärischen Sammlungen ihrer Dienstpflicht genügen. Schon hat der norwegische Reichstag (das Storting) besondere Mittel bewilligt, damit auf den Kriegsschulen Unterricht in Fächern wie Sociologie, Staatsökonomie und Psychologie erteilt werden kann, und Bestrebungen sind im Gange, um zu ermöglichen, dass auf den militärischen Uebungsplätzen Vorträge gehalten und Unterricht in socialen und moralischen Fragen erteilt werden kann.

3. Der Hauptteil der Arbeit, von der hier die Rede ist, entfällt natürlich auf die Schulen; im folgenden soll unter diesem Gesichtspunkt eine Charakteristik der norwegischen Schulen gegeben werden. Ich beginne mit den höheren Schulen.

Zu den höheren Schulen in Norwegen zählen die sogenannten Mittelschulen und Gymnasien; bei den letzteren lassen sich unterscheiden:

1. Moderne sprachlich-geschichtliche Gymnasien,
2. Gymnasien mit Latein aber ohne Griechisch und,
3. Oberrealschulen.

Sie sind fast ausnahmslos Tagesschulen, keine Internate.

Die Schüler verbringen täglich ihren Vormittag bis zwei Uhr — insgesamt 5 bis 6 Stunden — in der Schule. Den übrigen Teil des Tages sind sie allein der Aufsicht in der Familie anvertraut.

Die moralische Erziehung ist ja in erster Linie Sache der Eltern,

Auch in Norwegen scheint man die Erfahrung zu machen, dass die häusliche Zucht nicht mit der alten Stärke aufrecht erhalten wird. Das wird mit den allgemeinen Lebensbedingungen der Zeit zusammenhangen.

Die Kinder, die in steigender Zahl Stadtkinder werden, wachsen in grosser Freiheit auf; sie geraten unter mancherlei Einflüsse. Zu Hause fehlt oft die moralische und psychologische Ueberlegenheit, die nötig ist, um die Erziehungsziele verwirklichen zu können.

Das Gesetz schreibt der Schule vor, sich der sittlichen Erziehung der Schüleranzunehmen. Das Ziel kann auf doppeltem Wege erstrebt werden: durch Unterricht und durch Einübung. Die norwegischen Schulen kennen keinen besonderen Moralunterricht. Moralprinzipien werden als Teil des Religionsunterrichtes vorgetragen, und erhalten dadurch ihr Gepräge. Was die Jugend in der Schule an Moralunterricht erhält, beschränkt sich aus diesem Grunde auf Pflichtenlehre und Grundsätze der sogenannten individuellen Moral. Indessen kommen auch moralpädagogische Momente beim Unterrichtsbetrieb auf indirektem Wege noch hinzu, z.b.

bei der Lektüre der nationalen Literatur, die reich ist an Werken von einem starken ethischen Geist.

Der Geschichtsunterricht betont in neuerer Zeit vorzugsweise solche Seiten des Menschenlebens, die der Entwickelung des Staats- und Gemeinschaftsbewusstseins dienen. Ausserdem legen die Schulpläne Gewicht darauf, dass in dem biologischen und physiologischen Unterricht die Inhalte hervorgehoben werden, die für die sogenannte physische Moral in weiterem Sinne wichtig sind: Enthaltsamkeit, Reinheit der Sitten, Körperpflege. Einen grossen Raum nehmen in unseren Schulen solche Fächer ein wie Handtätigkeit, Turnen und Spiele, die in mancher Hinsicht die moralische Disziplin zu fördern geeignet sind.

Eine Einübung in praktischer Moral, in Selbstdisziplin und Selbstbeherrschung wie dies in den besten englischen Schulen geschieht, ist an unseren Schulen nicht üblich. Beachtung verdienen jedoch die Schulverbindungen in unsern Gymnasien. Sie blicken bereits auf eine alte Tradition zurück; ihnen reihen sich ferner besondere Schulvereine für allerlei Sport und für Turnen an.

Unsere öffentlichen Mittelschulen und Gymnasien sind fast alle Gemeinschulen. Sie werden von Knaben und Mädchen gemeinsam besucht. Das System hat seine natürlichen Voraussetzungen in den einheimischen Verhältnissen, den socialen Umgangsformen, u.s.w.

Im allgemeinen wird diese Einrichtung, was die höheren Schulen betrifft, günstig beurteilt. Nicht ganz so liegt die Sache bei den Volksschulen, zu denen wir nun wieder übergehen.

Die norwegische Volksschule trägt nach ihrem Wesen und ihrer Wirksamkeit dasselbe Gepräge wie die Kinderschule unserer Zeit überhaupt. Sie sieht es besonders auf ein doppeltes Ziel ab:

Sie will das Kind zum guten Menschen erziehen; soweit dieses Ziel individuell gefasst wird, wird es, wie nun einmal die Entwickelung geht, sehr stark von sozialen Gesichtspunkten beeinflusst. Diese Erfahrung zeigt sich in unserer Zeit auf allen Gebieten. In Norwegen macht sich in den Schulen ähnlich wie im öffentlichen Leben ein starker Zug zur Demokratisierung geltend. Die individuellen Gesichtspunkte müssen infolge dessen einem mehr ausgeprägt sozialen Bildungsideal weichen, was natürlich in der Art, wie die Schule arbeitet, zum Ausdruck kommt. Das Gesetz verlangt, dass die Kinder über das bürgerliche Gesellschaftsleben und über die Pflichten und Rechte der Bürger unterrichtet werden sollen.

Als ein bedeutungsvolles Moment dieser gemeinschaftlichen Erziehung der heranwachsenden Kinder wird von vielen die sogenannte Fortbildungsschule für die Kinder im Uebergangsalter gehalten; sie

ist der Form nach ein noch unfertiges Schulgebilde; aber in unserem Land dringt die Auffassung mehr und mehr durch, dass in den Fortbildungsschulen der Gedanke an die praktische Vorbereitung des Kindes fur seinen Lebensberuf vorherrschen soll. Die Ziele, die jedes Individuum im Kampf ums Dasein verfolgen muss, erhalten dadurch, dass sie von der Schule aufgestellt werden, eine moralische Weihe.

Viele Bestrebungen ähnlicher Art, wie sie uns hier interessieren, werden heutzutage mit dem Namen „Moralhygiëne gekennzeichnet. Sie wird in mancherlei Formen in den Schulkreisen von einer starken Strömung befürwortet. Den Schulen ist es vorgeschrieben, über die Natur und die schädlichen Wirkungen der berauschenden Getränke aufzuklären. Sehr lobenswert ist die Arbeit, die von den Lehrerorganisationen begonnen ist, um den Kindern gute und gesunde Lektüre zu verschaffen, als Gegenwicht gegen die verderbliche Kolportage-Literatur, die die Kinderwelt verheert. Im Laufe von 10—15 Jahren hat man es durch Beiträge des Staates und von Privatpersonen dazu gebracht, dass in dem dünn bevölkerten Lande über 3000 Schulbibliotheken errichtet worden sind.

Praktische Ziele, die für die moralische Erziehung nicht ohne günstige Wirkungen sind, werden verfolgt in dem Handfertigkeitsunterricht für die Knaben, besonders aber in dem Haushaltungs- und Wirthschaftsunterricht für die Mädchen. Der wirtschaftliche Sinn der jungen Leute wird auch durch die Einrichtung von Schulsparkassen gefördert.

Im Zusammenhang hiermit sind auch verschiedene Veranstaltungen zum Teil öffentlichen, zum Teil privaten Charakters zu erwähnen, wie z.B.: die Unterbringung von schwachen, skrophulösen oder schwindsüchtigen Kindern in besonderen Pflege- und Krankenhäusern. In besonders umfassender Weise wird dafür gesorgt, arme Schulkinder in Ferienkolonien unterzubringen. Ergänzt wird dieses Bestreben durch die Bemühungen, Stadtkinder in den Ferien an geordnete Freiluft-spiele zu gewöhnen; auch die Schulbäder gehören hierher.

Die norwegische Hauptstadt kann sich, wie ich glaube, rühmen, zuerst eine grosse Reform auf dem Gebiet der Schulhygiene durchgeführt zu haben: eine wohlgeordnete allgemeine Speisung armer Schulkinder. In den Volksschulen der Stadt kann heute jedes Kind während der ganzen Winterszeit (Oktober—April) für eine Kleinigkeit (10 Oere pro Portion) oder — auf Wunsch — ganz umsonst jeden Schultag ein warmes Essen kriegen. Diese Mahlzeit macht die Kinder, die sonst hungern würden, in höherem Masse fähig, sich auch die geistige Nahrung anzueignen, die ihnen die Schule darreicht.

Schliesslich sei ein Punkt erörtert, auf den oben schon hingewiesen wurde. In Norwegen, besonders in Christiania wurden ausgedehnte Versuche mit dem gemeinsamen Unterricht für beide Geschlechter gemacht. Man hat sie neuerdings in den Volksschulen der Hauptstadt fast wieder völlig aufgegeben. Ein gewisser günstiger Einfluss auf das gegenseitige Benehmen der beiden Geschlechter ist dieser Unterrichtsordnung nicht abzusprechen. Aber die Erfahrungen in der Grosstadt waren jedensfalls nicht unbedingt befriedigend.

(Présenté en allemand.)

# PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

PAR MLLE VÉRA VOLCOVITCH

ST. PÉTERSBOURG

L'éducation nationale et le problème national ne sont guère identiques. L'éducation nationale se croise, il est vrai, avec bien des éléments du problème national, mais pour être étudiée à fond elle doit être considérée à part, ayant quelque chose de spécifique en soi.

L'éducation nationale a pour objet l'individualité, la personnalité de la nation. Si elle fait défaut, c'est le principe de l'individualité qui est gravement atteint. L'éducation nationale devient donc un problème social et par conséquent reste immuable, quoique ses formes varient avec les exigences du temps et la civilisation.

Quant au nivellement des nations c'est pour la plupart du temps de leur vie extérieure qu'il s'agit: le côté individuel de leur vie intérieure reste intact.

Le problème de l'éducation nationale se divise en trois parties: 1°.) le type national doit avant tout être trouvé (c'est aux psychologues, historiens et naturalistes à le chercher); 2°.)c'est l'idéal national qui demande à être fixé (à la philosophie de s'en occuper); 3°.) enfin, il faut trouver les moyens de changer peu à peu le type en idéal. Ce dernier problème est normatif: il exige un perfectionnement graduel de la nation, une marche continue vers l'idéal, une évolution morale. Il comprend un lien entre l'éducation nationale et l'éducation morale.

Pour trouver le type national il faut réunir tous les traits innés, hérités ou acquis qui distinguent l'intellect, les sentiments et la volonté d'une nation vis-à-vis de ses pareilles. Il en est de la nation comme de l'individu: ce sont ses traits typiques qui doivent attirer notre attention. Mais n'oublions jamais que la psychologie d'une nation ne correspond guère au total des individus que cette dernière compte parmi ses rangs; elle n'a rien à faire avec le type moyen de tous ces individus. La psychologie d'une nation prétend que la personnalité nationale agit d'après les lois de sa volonté à elle, guidée par la conscience qui lui est propre. Elle prétend avoir affaire à un complèxe tout déterminé dont les éléments sont soigneusement élaborés.

Ce sont donc les éléments individuels qui font partie du national, mais le national agit par rebours sur l'individuel: aussi faut-il étudier non seulement les éléments, mais bien le complèxe — le national — qui présente quelque chose de nouveau par soi car il renferme quelque chose de plus que la totalité des éléments qui le composent.

Les démarches à faire pour trouver le type national, pour fixer les traits positifs aussi bien que négatifs qui caractérisent une nation, demandent des efforts collectifs. Toutes les méthodes subjectives, objectives, expérimentales ont à prêter leur concours. C'est que l'individualité nationale peut bien s'accentuer du côté physiologique, ethnographique ou bien encore économique, mais c'est dans le domaine psychologique qu'elle trouve le plus grand retentissement. Par conséquent pour trouver le type national nous avons à étudier: langue, littérature, religion, musique, chansons, monuments d'art, mœurs, coutumes, histoire, héros nationaux — représentants typiques de la nation dans son état naturel, mais aussi de ses aspirations idéales — et toute sorte d'instituts, manifestations de vie nationale.

La nation qui cherche à fixer son type national acquiert, grâce à ces recherches, la conscience et la connaissance de soi-même; quant aux recherches de l'idéal national qui comprennent la comparaison de ce dernier avec le type national, elles apprennent la nation à se déterminer par soi-même et la conduisent finalement à l'éducation de soi-même.

C'est en remplaçant les traits négatifs de la nation par des qualités positives que l'éducation nationale transforme le type national en idéal. Elle a trois facteurs à sa disposition: le mobile égocentrique qui pousse à la vie égoïste, exclusive; la tendance altruiste — celle d'une vie pour autrui—et le facteur universel tendant à la vie au profit de tout le monde, au nom de Dieu, au nom de la vérité suprême. Les deux premiers facteurs sont renforcés tour à tour par le cours des événements historiques, mais le facteur universel par son idéal de l'Homme-Dieu guide l'humanité à travers toutes les époques et toutes les circonstances.

A l'heure des grands désastres il n'est pas rare que l'instinct de conservation amène une nation même au chauvinisme. Dans ce cas- là les tendances agressives paraissent indipensables pour lutter avec le mal au lieu de s'y résigner docilement. En attendant l'arrivée du Règne de Dieu sur terre, pour garantir le bien, c'est la voix de notre conscience qui nous ordonne à lutter contre les malfaiteurs, à réprimer leur énergie. A l'heure des grandes calamités, la nation commence à éprouver d'une manière plus intense le sentiment d'obligation, du devoir et ses efforts collectifs tendent à donner le plus de retentissement à la vie nationale individuelle — ce qui va lui faire prendre son élan (vers l'idéal).

Au contraire, à une époque de prospérité qui est caractérisée par une

abondance de forces nationales c'est le facteur altruiste qui est en jeu, et bien souvent alors la nation fait plus pour autrui que pour soi-même en s'oubliant complètement et même en se sacrifiant pour les autres.

Les événements historiques exigent donc que l'éducation nationale s'apprête à concilier l'idéal universel qui éclaire notre avenir national avec la vie pratique du moment. C'est tout naturel. Dans l'éducation nationale la morale et le droit — l'élément autonome et hétéronome — s'entrecroisent et se pénètrent l'un l'autre. C'est justement le double caractère de cet élément autonome-hétéronome qui distingue l'éducation nationale de l'éducation morale. Tout de même l'éducation nationale a un but moral : celui de transformer le type national en idéal et d'accomplir la suprême justice vis-à-vis de sa propre nation et des nations étrangères.

L'école nouvelle peut être considérée comme un moyen, mais non unique, de la meilleure incarnation possible de l'idéal nationale. Cette école-là apprendra à la nation à garder son individualité; elle va la préserver également du cosmopolitisme inerte et du chauvinisme agressif; elle la fera lutter sans haine mais avec amour pour avoir sa place dans la civilisation, pour conquérir une belle individualité nationale aux couleurs vives et joyeuses, éclairée par les rayons de l'Homme-Dieu, de l'idéal suprême.

## THÈSES.

1. L'éducation nationale faisant partie du problème national exige pourtant une étude tout exceptionnelle.

2. L'éducation nationale est indispensable à chaque époque, quoique ses formes varient avec le temps.

3. Pour résoudre le problème de l'éducation nationale il faut d'abord trouver le type national (c'est à dire la totalité des traits qui caractérisent l'intellect, les sentiments, la volonté d'une nation), fixer ensuite l'idéal nationale (d'une complexité plus ou moins grande) et finir par marquer les moyens (de transformer le type en idéal).

4. La gravité et la complexité du problème demandent pour le résoudre des efforts collectifs.

5. L'éducation nationale peut être définie comme évolution vers l'idéal moral.

6. Grâce aux recherches du type national la nation acquiert la conscience et la connaissance de soi-même; grâce aux recherches de l'idéal national elle apprend à se déterminer par soi-même et parvient à l'éducation de soi-même.

7. Les facteurs égoisteset altruistes de l'éducation nationale sont tour à tour renforcés par le cours des événements historiques.

8. La conciliation de l'idéal moral universel avec la vie pratique de la nation — devenant la tâche de l'éducation nationale — s'explique largement par la présence dans l'éducation nationale de l'élément autonome-hétéronome, c'est à dire, de la morale et du droit.

9. C'est à l'école nouvelle que l'éducation nationale s'accomplit le mieux.

(Présenté en français.)

# ENTWURF EINES PLANES ZUR REGENERATION DER KULTURVÖLKER DURCH MORALERZIEHUNG

VON LEHRER JOHANNES LANGERMANN

REMSCHEID

---

I. Wie entwickelt man Moral?

Nie und nimmer durch moralische Belehrungen und Aufklärungen irgend welcher Art, sei es in der Form von Vorträgen, Erzählungen, Katechesen, Schauspielen, Lekture oder was es an Unterrichtsmitteln sonst noch geben mag. Jedes Lehren von Moral (Moralunterricht) ist nicht nur zwecklos, sondern auch formlos. Ebenso zweck- und formlos wie wenn man beabsichtigte, durch Vorträge, Erzählungen, Bücherlesen, Schauspiele, Abfragen von Sätzen, Einlernen von Sentenzen u.s.w. Reiter, Schwimmer, Radfahrer, Ruderer oder andere Tatmenschen zu bilden. Wer ein Reiter werden will, muss aufs Pferd; wer ein Radfahrer werden will, aufs Rad; wer ein Schwimmer werden will, ins Wasser. Er muss: üben! — üben!! — üben!!! —

Und das gilt allerdings auch von der Heranbildung eines Moralmenschentums, wenn es anders überhaupt zustande kommen soll. Denn Moral ist etwas, was man k ö n n e n muss. Sie ist nicht eine theoretische, sondern eine praktische Funktion. Sie entspringt nicht im Intellekt und tritt von da durch den Kopf und Mund in die Welt der Wirklichkeit, sondern sie entspringt im Gefühl (Gemüt) und tritt von hier aus durch das Herz direkt in die Hand. Sie heisst, von innen gesehen: guter Wille und von aussen gesehen: gute Tat und muss deshalb nicht etwa gewusst, sondern gefühlt, nicht gelernt, sondern gelebt werden, wenn sie sich überhaupt entwickeln soll.

Erst wenn das geschehen ist, hat auch das Wissen vom Guten — der Moralunterricht, nebenhergehend und gelegentlich eingeflochten — seinen Wert. Wenn nämlich zugleich dauernd darauf hingewirkt wurde und wird, dass die Transmission zwischen Wollen und Wissen, wie sie anfangs bei jedem normalen Kinde besteht (enfant terrible) nicht zerriss und zerreisst, so dass also die unterbewusste Moral zur bewussten

entwickelt wurde und wird. Denn wenn irgendwo, so gilt hier Goethes Wort: „Am Anfang war die Tat!" Darum lautet die weitere Frage:

II. Wo entwickelt man heute Moral?

Oder wo finden wir das Wasser, in welchem die grosse Schwimmkunst des Lebens von der nachwachsenden Menschheit, der Jugend, so geübt wird, dass sie, wenn erwachsen, im Strome des Lebens (Kampf ums Dasein) sich oben zu halten vermag und nicht zu Grunde geht?

Ist diese Stätte etwa die heute allgemein bestehende Lern- und Wissensschule, mit ihrem Buch- und Buchstabenfrass zu Prüfungs- und Berechtigungszwecken für einen reservierten Platz an den staatlichen und privaten Erwerbsquellen?

Wohl niemand wird das mit Recht behaupten wollen und können. Vielmehr wird als feststehend angenommen werden dürfen, dass bei der Jugendbildung von heute das Handeln, die Tat, besonders aber die moralische Tat gegenüber dem Wissen im allgemeinen viel zu kurz kommt, um nicht zu sagen, völlig vernachlässigt wird.

Da nun aber — und hier handelt es sich um ein biologisches Gesetz — eine jede organische Funktion, falls sie nicht geübt wird, allmählich verkümmert und mit der Funktion gleichzeitig auch ihr Organ, so muss auch, wenn anders dieses Gesetz überhaupt Gültigkeit besitzt, unter dem Einfluss der Lern- Wissens- und Buchschule ganz besonders die moralische Funktion der nachwachsenden Generation ebenfalls verkümmern und dieses dadurch je länger je mehr anwachsende Manko in dem Organismus eines jeden Volkskörpers sich irgendwo — und wenn in Form eines Ausscheide-bezw. Reinigungsprozesses von moralisch faulen Auswurfstoffen bemerklich machen.

Und wer könnte, aus dieser sozial-biogenetischen Distanz gesehen, wohl noch darüber im Zweifel sein, dass wir in dem heute bestehenden Rechts- und Strafverfahren diesen sozialen Ausscheide-bezw. Reinigungsprozess in Wirklichkeit vor Augen haben? Wer könnte etwa daran zweifeln, dass unsere Gefängnisse, Zuchthäuser, Asyle, Armenhäuser u. s. w. tatsächlich jene Eiterbeulen am körper der Völker sind, wohin die in moralische Fäulnis verfallenen Glieder derselben abgeführt werden?

Ja, wer könnte dabei wohl übersehen, dass dieser soziale Reinigungsprozess nicht nur verbunden ist mit einem unsagbaren Elend für alle Glieder der Gesellschaft, die mehr oder weniger unmittelbar von der moralischen Verseuchung ergriffen wurden, sondern dass er auch verknüpft ist mit den schwersten Opfern an Personal-und finanziellen Werten, die das Reinigungsgeschäft direkt und indirekt verschlingt im Interesse zwar, aber auch auf Kosten aller noch gesunden werteschaffenden Glieder der Gesellschaft ohne jede Ausnahme?

Und wem dürfte zuletzt angesichts dieses Elends und dieser grenzenlosen Verschwendung von Volkskraft da nicht die ernste, schwere Frage vor die Seele treten: Wohin soll und wird das führen, wenn es so weiter geht? Ist — vom humanen Standpunkte ganz abgesehen — es denn volkswirtschaftlich wirklich rationell zu nennen, die moralische Erziehung eines Volkes vom Haushaltetat des Staates zu streichen, weil sie zu teuer ist, um hinterher für die Folgen dieser Streichung einen Posten einstellen zu müssen, der den gestrichenen zweifellos um das vielfache übersteigt?

Doch dies ist nicht der einzige Grund der je länger je mehr die Entwickelung von Moral zu einem Bedürfnis, ja zu einer wahren Not der Völker macht.

Einer der gewichtigsten Gründe unter allen, die hier wegen Mangels an Zeit nicht einzeln ausgeführt werden können 1), ist für alle modernen Staaten gegeben in dem Umstande, dass alle ihre mündigen männlichen Glieder — denen vermütlich die weiblichen in nicht langer Zeit folgen werden — gesetzlich zur Mitbestimmung und Mitverantwortung für das Ganze berufen sind, ohne, wie schon Fichte und Stein es vor 100 Jahren kategorisch forderten, für diese ihre staatsbürgerliche Aufgabe erzogen worden zu sein. Denn die Betätigung als Staatsbürger ist sowohl, in politischer als auch in wirthschaftlicher Beziehung in erster Linie die Ausübung einer moralischen Funktion. Darum entspringt der neuerdings entstandene Ruf nach staatsbürgerlicher *Erziehung*" der Jugend einer seit rund 100 Jahren allmählich aufgespeicherten Not an Volksmoral. 2)

Und davon, ob und wie die einzelnen Völker diese Not überwinden, wird es abhangen, ob und wie sie den Kampf ums Dasein bestehen werden. Sein oder — nicht sein, das ist die Frage! Also muss diese Not überwunden werden. Das ist eine unbedingte Forderung der Zeit.

So entstand die Frage: Wie entwickelt man Moral? Worauf allgemein die Antwort lautet: Durch die Herstellung ihrer natürlichen Entwickelungsbedingungen, besonders bei der Erziehung der nachwachsenden Generation.

III. Welche sind nun die natürlichen Entwickelungsbedingungen der Moral?

1. Die psysiologische Vorbedingung aller Moralentwickelung sind gesunde Nerven. Diese aber entwickeln sich nur bei einer

1) Geschehen ist das in dem Buche: Steins politisch-pädagogisches Testament-Volksgesundung durch Erziehung — von Johannes Langermann. Mathilde Zimmer—Haus Berlin-Zehlendorf.

2) Siehe Kapitel 2 von: Steins polit.-pädag. Testament.

der individuellen Kraft des Kindes angepassten freudigen körperlichen Arbeit in der freien Natur, der Quelle der Gesundheit.

Darum: Fort mit aller Schulstubenerziehung! Dafür aber eine Erziehung der Jugend inmitten der Natur auf dem Boden praktischer, zweckbewusster, freudiger Arbeit. 1)

2. Moral enwickelt sich nur in einem Gemeinschaftsleben, welches die Mitverantwortung und Mitbestimmung aller daran Beteiligten zur Voraussetzung hat.

Darum: Fort mit jeder Schulautokratie! Dafür aber eine Gemeinschaftserziehung der nachwachsenden Generation in kleinen Erziehungsstaaten (nach Fichte: Wirthschaftsstaaten"), in welchen jeder Zögling als werdende sittlich freie Persönlichkeit aktiv und passiv an der Verantwortung für das Ganze teilnimmt, um so durch fortgesetztes Ueben hinaufzuwachsen zu der moralischen Tüchtigkeit eines vollwertigen Staatsbürgers und Menschen. 2)

Doch die Entwickelung zur Moral hat, wie jede Entwickelung überhaupt, ihre Phasen. Diese sind:

1. Die der Familienmoral;
2. Die der Volksmoral;
3. Die der Moral der Völkerfamilien;
4. Die der Menschheitsmoral (Humanität).

1. Zur Familienmoral.

Die Eltern werden in der Fürsorge für jedes Kind verantwortlich unterstützt durch ein pädagogisches Paten-Paar (unus et una), das der staatlichen Bestätigung bedarf. 3)

2. Zur Volksmoral.

*a.* Die jugend eines jeden Volkes wird gemeinsam ohne Unterschied des Standes, des Geschlechtes und der kirchlichen Konfession der Eltern in der Nationalschule erzogen. 4)

*b.* In jeder Nationalschule gibt es nur e i n e n Erzieherstand (Männer und Frauen) ausgerüstet mit der höchsten Bildung, die der Staat überhaupt gewährt. 5)

*c.* Der Nationalschule ist einzugliedern die halberwachsene weibliche Jugend, um, an der Erziehung der Unmündigen mitarbeitend, sich für ihren Hausfrauen-und Mutterberuf vorzubilden und dadurch fähig zu werden, das Familienleben zu erneuern bezw. zu veredeln. 6)

1) Siehe Steins polit.-pädag. Testament u.s w., III. Kapitel (3.1.) „Die physische Regeneration" (Seite 334).

2) Siehe: Steins polit.-pädag. Testament u. s. w.: „Anhang A. Meine Probe. (Seite 410) Als Sonderabdruck herausgegeben unter dem Titel: „Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen, in einer Hilfsschule durchgeführt von J. Langermann".

3) Siehe Steins polit.-pädag. Testament u. s. w. III Kapitel (Seite 345): „Persönlichkeitserziehung und Jugendfürsorge".

4) Siehe wie oben II Kapitel (Seite 155): „Fichtes Reden an die deutsche Nation".

5) Siehe wie oben III Kapitel (Seite 395): „Die staatliche Anerkennung der Pädagogik als freie Wissenschaft und Kunst".

6) Siehe wie oben (Seite 352): „Persönlichkeitserziehung und Erziehungs-, Lehr- und Wanderzwang".

*d.* Jedes Glied der erwachsenen weiblichen Jugend hat ohne Ausnahme am Abschluss seiner staatsbürgerlichen Erziehung in irgend einer Familie ein Pflichtdienstjahr abzuleisten.

*e.* Die Jugend wird erzogen in Halbinternaten, die im Weichbilde der Städte eine Erziehungszone bilden und eine angemessene Verbindung mit dem Elternhause ermöglichen. 1)

*f.* Die Nationalerziehung vollzieht sich unter der Leitung eines aus Männern und Frauen gebildeten Erziehungsparlamentes mit seinem Unterbau, welches zugleich die höchste Vertretung des Volkes ist. 2)

3. Zur Moral der Völkerfamilien.

Zum Zwecke der inneren Abrüstung „Moritz von Egidy" führen die Kulturvölker unter einander einen Austausch mit aus der Erziehung bereits entlassenen Jünglingen und Jungfrauen herbei, damit sie sich am Erziehungsgeschäft beteiligen und so durch ein gegenseitiges Dienen der Jugend die Entstehung des Volkes-und Rassenhasses von vorne herein verhütet werde. Erst der „innern Abrüstung" wird die äussere Abrüstung folgen können. 3)

Durch alle diese Einrichtungen ist zugleich die Bedingung geschaffen für eine allgemeine Entwickelung der höchsten Blüte des Menschentums, der Menschheitsmoral oder Humanität.

Das ist das Ziel.

IV. Wie kann das Ziel erreicht werden?

Auf dem Wege eines natürlichen, socialen Wachstumsprozesses, wie man ihn z.B. in jedem neuen Industriezweige beobachten kann, der mit einer kleinen doch kräftigen Zelle von irgend einem Punkte aus beginnt, um sich von hieraus dann in angemessenem Tempo nach und nach das ganze Bedürfnisgebiet zu erobern, was für unsern Fall die gesammte Kulturwelt sein würde. Dabei wäre denn diese Mutterzelle der neuen (moralischen) Gesellschaft da in den Körper der alten Gesellschaft einzusenken, wo algemein das Bedürfnis nach Regeneration am grössten ist und wo die besonderen Bedingungen am günstigsten liegen; zweifellos also in dem Weichbilde einer Gross- und Universitätsstadt.

Gründe.

*a.* Das Grossstadtkind hat zweifellos das grösste Bedürfnis auf eine moralische und gesundheitliche Erziehung. Darum erscheint hier der Erfolg am gesichertsten.

*b.* Die Moralerziehung erfordert einen völlig neuen Erzieherstand. Dieser wird am zweckmässigsten gewonnen aus dem Strome derjenigen Personen männlichen und weiblichen Geschlechtes, die sich dem aka-

1) Siehe wie oben (Seite 336): „Persönlichkeitserziehung und Familie".
2) Siehe wie oben (Seite 341): „Persönlichkeitserziehung und Erziehungsparlement".
3) Siehe wie oben (Seite 389): „Die Anbahnung humaner politischer Beziehungen zwischen den Völkern".

demischen Studium zuwenden und dann von hier aus zu sozialen Arbeitszwecken, in den Gesellschaftskörper zurückfluten. Bei der in der heutigen Gesellschaft bestehenden moralischen Fäulnis findet dieser zurückflutende Strom der wertvollsten Personalkräfte der Kulturvölker zum grossen Teil seine Lebensarbeit zu Korrektionszwecken in den negativen Organen der Gesellschaft. Das wird sich in demselben Masse zu Gunsten der Gesundung des Ganzen ändern, als das moralische Niveau der Gesellschaft sich hebt, so dass also das allmählich wachsende positive Organ der Volkserziehung alle heute zu Korrektionszwecken bestehenden negativen Organe in dem gleichen Verhältnis aufsaugt, als es selber wirkt und wächst.

Das ist der Weg zum Ziel.

V. Wer muss diesen Weg betreten?

Fichte antwortete vor 100 Jahren auf diese Frage: „der Staat" und versicherte, dass „derjenige unter allen deutschen Staaten, der in dieser Sache den Anfang machen werde, an Achtung, an Liebe, an Dankbarkeit des Ganzen den Vorrang gewinnen werde, dass er dastehen werde als der höchste Wohltäter und eigentliche Stifter der Nation".

Dasselbe Lob würde also heute nach 100 Jahren für die Kulturnationen der Erde gelten, falls Fichte recht hätte.

Nun hat die Geschichte gelehrt, dass kein Staat bisher in dieser Sache den Anfang machte. So blieb also die Aufgabe nicht nur bestehen, sondern wurde von Dezennium zu Dezennium dringender. Darf man nun wohl trotz dieser gesteigerten Dringlichkeit erwarten, dass irgend ein Staat die Aufgabe als die seinige erfasst und in dieser Sache noch heute den Anfang machen wird?

Wohl kaum!

Wem aber würde da diese Aufgabe zufallen, wenn sie überhaupt in Angriff genommen werden soll?

Wenn man von dem Vorgang materieller Erwerbungen auf den Vorgang ideeller Erwerbungen schliessen darf, so wird die Antwort lauten müssen:

Nicht der Staat wird zur Einleitung dieser ideellen Erwerbung die nötigen Mittel hergeben, sondern das Privatkapital, soweit es sich in den Händen von Männern und Frauen befindet, die nicht nur materielle, sondern auch ideelle Güter als reale Werte schätzen und deshalb als erwerbenswert erachten.

Erst nachdem von Privaten durch den Versuch der Nachweis erbracht wurde, ob und dass die Idee durchführbar und in ihren praktischen Konsequenzen richtig und lohnend ist, darf erwartet werden, dass früher oder später auch die Staaten sie acceptieren. Vorher darf man dagegen billiger Weise nur wünschen und hoffen, dass sich irgend

ein Staat finden möge, unter dessen Schutz dieser Versuch ungestört gemacht werden könne.

Dieses vorausgesetzt, bliebe dann nur noch die eine Frage zu beantworten übrig:

Wer will und wird der Menschenfreund sein, der die Mittel zu diesem Versuche hergibt, um sich damit den Preis Fichtes zu erwerben: in der von diesem grossen Seher vorausgeschauten Geschichtsepoche eines kommenden edlen Menschentums für alle Zeiten „als der höchste Wohltäter und der eigentliche Stifter der Nationen" genannt zu werden?

(Présenté en allemand.)

# DE L'ÉDUCATION MORALE DU POINT DE VUE JURIDIQUE

PAR XENIA ABKOVITCH

JURISTE DIPLÔMÉE DES COURS SUPÉRIEURS DE LA FACULTÉ DE DROIT DE ST. PÉTERSBOURG

---

La jeunesse virile doit être la base d'une société pleine d'énergie, inspirée d'idéalisme. Nous attendons tous de la nouvelle génération l'épanouissement du noble civisme, le développement brillant des arts et des sciences, enfin la création de nouveaux principes moraux.

Mais c'est seulement l'éducation morale des enfants et des adolescents qui peut nous garantir la réalisation de nos meilleures espérances.

Voilà pourquoi la jurisprudence s'intéresse à cette question aussi bien que la pédagogie et la philosophie.

Nous savons bien que l'éducation chez les peuples de l'antiquité était accompagnée de beaucoup de cruautés. Ainsi à Rome le père avait le droit d'abandonner le nouveau-né. Mais déjà les lois des XII Tables interdisent cet acte inhumain, sauf dans le cas où l'enfant eût été un monstre. Le père avait aussi *jus vitae ac necis*, c'est à dire le droit de tuer ses descendants. Mais plus tard, sous l'empire, Adrien condamna à la déportation les parents coupables du meurtre de leur enfant, et l'empereur Constantin considéra l'infanticide à l'égal du parricide. En outre le père avait *jus vendendi*, c'est à dire le droit de vendre son enfant, ce qui aussi était considéré comme une peine disciplinaire et corrective. Mais les XII Tables décrètent que le fils devient libre après avoir été vendu trois fois. L'empereur Dioclétien prohiba la vente des enfants.

Les anciens Germains d'après les légendes du peuple — les sagas — avaient aussi la cruelle coutume d'abandonner et de tuer les nouveaux-nés. Pourtant le père perdait ce droit, lorsque la lustration, c'est à dire l'aspersion sacramentelle de l'enfant avait déjà eu lieu. Cette cérémonie existait encore du temps du paganisme. L'église chrétienne interdit l'infanticide, même des enfants étant des monstres. Les Germains tuaient et vendaient les mineurs (esclavage) surtout pendant les grandes famines.

Nous rencontrons les mêmes faits chez les Slaves. Quant à la Russie,

les savants disent que, quoique les mœurs fussent très féroces, l'église, dès l'antiquité, poursuivait le meurtre des enfants comme un crime. En revanche la peine corporelle s'appliquait très largement en vertu du droit et de l'opinion publique. Ainsi les lois pénales du tzar Alexis en 1649 ordonnaient-elles la flagellation des enfants rebelles. Pierre le Grand confia à des tribunaux spéciaux les enfants ayant outragé leurs parents. Ces „tribunaux de conscience" devaient tâcher de réconcilier les parents et les enfants, en tenant compte des causes atténuant la culpabilité des jeunes gens.

Nous voyons ainsi que l'éducation morale de l'antiquité était très primitive, car on considérait l'enfant non comme un homme, un citoyen, mais comme la propriété du père qui pouvait en disposer à son gré.

Passons maintenant à l'analyse des codes contemporains. Le tableau change brusquement. Toutes les législations imposent aux parents le devoir de donner aux enfants l'éducation morale, et les munissent du droit de châtier les mineurs désobéissants. Mais en même temps la loi limite le pouvoir paternel, en punissant sévèrement les abus d'autorité, et défend ainsi les intérêts de l'enfant.

Les codes: allemand (§ § 1627, 1631), autrichien (§ 139), français (art. 203), italien, russe (art. 172, 173) etc. chargent les parents de l'éducation morale de leurs descendants, mais n'en définissent pas l'obligation dans tous les détails. C'est bien naturel et juste, car l'on ne peut donner un programme de morale fixe et uniforme pour tous. Elle laisse la liberté à chacun d'élever ses enfants selon ses convictions. Ajoutons encore que l'instruction obligatoire dans les états civilisés a déjà par elle même une influence moralisatrice, et que le nouveau code suisse exige des parents qu'ils se conforment aux forces, aux facultés et aux aspirations des enfants (§ § 275—276).

Le législateur veut garantir de cette manière le développement normal de l'individualisme.

Quant au droit de punir les enfants, il est lié étroitement à l'éducation morale. D'après le code allemand le père emploie les mesures correctionnelles avec le concours du tribunal tutélaire qui peut cependant lui refuser son consentement. En vertu de la loi suisse les parents ont seulement le droit de prier le tribunal tutélaire de placer l'enfant dans une famille ou dans un établissement quelconque. Dans le cercle de famille exclusivement la loi autrichienne permet d'employer les mesures correctionnelles, à condition qu'elles ne soient pas excessives ni nuisibles à la santé de l'enfant. Cette dernière disposition est la plus humaine et la plus juste, car l'envoi du mineur dans une maison de correction le corrompt très souvent et n'est pas effectif. L'éducation morale aura de meilleurs effets que la coercition physique.

Pourtant quelques législations ne partagent pas cette opinion. Le

code civil français permet au père ayant „des sujets de mécontentement très graves sur la conduite d'un enfant (art. 375) de le faire détenir pendant un temps qui ne pourra excéder un mois" (art. 376), à condition que l'enfant soit âgé de moins de seize ans commencés, n'ait pas de biens personnels et n'exerce aucune position. Le président du tribunal d'arrondissement doit dans ce cas satisfaire la demande, sans en juger les motifs, car le père agit par voie d'autorité.

Depuis l'âge de 16 ans commencés jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant, et dans les cas d'exception déjà mentionnés, le père peut agir seulement par la voie de réquisition. Dans ce cas le président du tribunal d'arrondissement peut délivrer ou refuser l'ordre d'arrestation. La détention peut durer six mois au plus (art. 377).

Le droit de correction par voie d'autorité, donné au père, sanctionne son pouvoir despotique et illimité. Le code italien permet au père soit d'éloigner le fils de la famille, en lui assignant une certaine somme pour son entretien en proportion de sa fortune, soit d'adresser au président du tribunal la demande de placer l'enfant dans un établissement de correction.

Le droit actuel russe, de même que la loi française, permet aux parents de porter au tribunal la demande d'emprisonnement des enfants rebelles et débauchés, s'ils n'excercent pas un état. Et sans que le tribunal soit obligé de statuer, les enfants peuvent être punis de réclusion de 2 à 4 mois (l. civ. art. 165; l. pén. art. 1592). Mais comme l'article 165 est en contradiction avec le code de procédure pénale qui exige que toute affaire soit discutée en ordre judiciaire, le sénat décida qu'il ne peut être appliqué (décision du Sénat 1888. N° 4). De sorte que cette loi rigoureuse n'a pas de force effective.

L'article 165 diffère de la loi française en ce que la puissance paternelle s'exerce sur les enfants de tout âge (art. 164). Toutefois d'après le projet du nouveau code civil russe le pouvoir des parents cesse, quand les enfants ont atteint la majorité (art. 293).

La législation actuelle donne en outre aux parents le droit d'appliquer les peines correctionnelles selon leur gré (art. 166). Mais d'autre part ils sont poursuivis par la justice, lorsqu'ils commettent des crimes contre leurs enfants (art. 168). Aussi n'ont-ils pas le droit de vie mais sont punis pour le meurtre des descendants en vertu des lois pénales (art. 170).

Le droit poursuit l'idéal de la justice et quoiqu'il élargisse parfois le pouvoir des parents sur les enfants, il le limite en même temps et lutte contre les abus d'autorité. Nous voyons que d'après le code autrichien le père qui néglige l'éducation de l'enfant doit être démis de la puissance paternelle pour toujours.

En vertu du code allemand le père est privé de ses droits envers ses

enfants, lorsqu'il est condamné à l'emprisonnement pour un crime envers l'enfant, ou lorsque sa conduite est immorale. Dans ces cas le tribunal tutélaire peut placer l'enfant dans une famille ou dans un établissement.

La loi française du 14 juillet 1889 rend la déchéance du pouvoir paternel obligatoire ou facultative, selon la décision du tribunal. La déchéance peut être provoquée par les causes suivantes: condamnation des parents coupables d'un crime, ivrognerie ou mauvaise conduite, cruel traitement exercé sur les enfants et nuisant à leur santé ou à leur moralité. L'autorité confie les enfants à l'autre époux, à un proche parent, ou même à l'assistance publique. En outre la loi du 3 avril 1903 punit d'emprisonnement de 6 mois à trois ans toute personne „ayant attenté aux mœurs en excitant, favorisant ou facilitant habituellement la débauche ou la corruption de la jeunesse de l'un et de l'autre sexe au-dessous de l'âge de 21 ans"; chacun, qui „pour satisfaire les passions d'autrui aura embauché, entraîné, même avec son consentement, une femme ou fille mineure en vue de la débauche". Plus loin la loi augmente la peine d'emprisonnement de 3 à 5 ans, si les coupables sont les père, mère, tuteur ou les ascendants (c. pén. art. 334).

En outre „si le délit a été commis par le père ou la mère, le coupable sera de plus privé des droits et avantages à lui accordés sur la personne de l'enfant par le Code civil, livre I, titre IX, de la „Puissance paternelle" (C. pén. art. 335).

En Angleterre la loi du 17 août 1894 et la loi de 1904 défendent les enfants de cruel traitement. Mais la plus remarquable est la loi de 1908, qu'on appelle la grande charte des enfants anglais. En vertu de cette loi les personnes qui prennent à leur charge des mineurs contre payement jusqu'à l'âge de 7 ans doivent en avertir les autorités (§ 1), qui nomment un surveillant obligé de fréquenter de temps en temps les mineurs qui leur sont confiés (§ 2).

Si l'enfant habite un logement dangereux ou nuisible à sa santé, s'il se trouve chez une personne qui ne peut pas élever l'enfant à cause de sa négligence, ivrognerie, ignorance ou immoralité, il pourra être placé sur la résolution du juge dans un asile jusqu'à ce qu'il sera remis à un de ses parents (§ 5). En outre toute personne âgée de plus de 16 ans ayant à sa charge un mineur et qui l'attaque, l'outrage ou le quitte sera rendue responsable (§ 12). Sont punis aussi ceux qui favorisent la fréquentation d'une maison de tolérance par le mineur (art. 16) et ceux qui excitent à la prostitution ou la séduction d'une jeune fille âgée de moins de 16 ans (§ § 17, 18). Dans tous ces cas le tribunal peut placer le mineur chez un des parents ou chez une autre personne, jusqu'à l'âge de 16 ans.

Les lois pénales russes poursuivent de peines très sévères les crimes

des parents envers les enfants ainsi que la corruption préméditée des descendants et la facilitation à la débauche (1 pén. art. 1688 et 998), la mutilation des enfants et le mauvais traitement qui nuit à la santé ou aux facultés mentales (art. 1492), l'excitation des enfants au suicide par des abus de pouvoir et par le traitement cruel (art. 1476). Cependant dans tous ces cas les parents coupables ne sont pas déchus de la puissance paternelle, ce qui est une grande lacune dans la loi russe. Pourtant le nouveau code pénal de 1903 qui en attendant ne s'applique pas quant à cette partie, résout ladite question différemment : les parents, les tuteurs et curateurs sont punis et peuvent être déchus du pouvoir sur les enfants, quand ils sont coupables d'un traitement cruel ou de l'excitation à la mendicité ou autre occupation immorale d'un mineur âgé de moins de 17 ans (art. 420).

Nous voyons ainsi la tendance de toutes les législations européennes à défendre l'enfant, la liberté et la pureté de son âme. La société avec sa démoralisation influe très mal sur les enfants. La jeunesse remplit les cadres de débauchés, de criminels et de neurasténiques. Notre devoir moral est de tâcher de défendre les enfants. Mais il faut s'efforcer non seulement de p u n i r, mais avant tout de p r é v e n i r le mal, comme le fait la loi anglaise de 1908, dont nous avons parlé.

J'espère que la législation anglaise et les autres feront encore un pas en avant. Je veux dire premièrement qu'il faut nommer des surveillants, non seulement pour les enfants audessous de 7 ans, mais aussi pour les plus âgés, jusqu'à ce qu'ils deviennent absolument indépendants. En outre il faut remarquer que la loi anglaise concerne seulement les enfants placés chez des personnes étrangères contre paiement. Cependant le danger d'immoralité et d'abandon se rencontre très souvent dans la famille même de l'enfant. Combien de fois voyons nous que le mineur devient vagabond et débauché parce que le père et la mère ne veulent pas, par négligence, par criminalité ou dépravation, ou ne peuvent pas parce qu'étant occupés toute la journée comme des ouvriers, donner à leurs enfants l'éducation morale! Il me semble que dans ces cas l'instruction obligatoire seule est insuffisante. Il est nécessaire que la loi nomme des inspecteurs qui doivent surveiller l'éducation dans les familles, et surtout dans les quartiers abritant le prolétariat. Ces inspecteurs doivent placer les enfants dans des asiles ou des pensionnats quand ils sont abandonnés et negligés.

L'éducation morale du peuple est l'affaire de l'Etat; elle doit devenir obligatoire, car les vrais citoyens ont besoin non seulement d'une raison éclairée mais aussi d'un idéal moral.

Dans cette noble lutte contre l'immoralité le pédagogue et le moraliste d'un côté, le juriste de l'autre doivent se tendre la main. La loi est une grande puissance, mais il faut l'employer de telle manière qu'elle

atteigne la maladie sociale dans son germe. C'est pourquoi je m'adresse au congrès, en lui proposant de faire sienne la résolution suivante:

1) le Congrès approuve que toutes les législations du monde civilisé créent la loi sur la surveillance de l'éducation morale des enfants dans les familles, surtout dans les classes pauvres.

2) Le Congrès décide de nommer une commission internationale, choisie parmi ses membres, qui s'occupera de ladite question après la clôture du Congrès, élaborera un projet de loi y correspondant et le propagera, afin de la faire accepter par les parlements de tous les Etats.

En terminant mon exposé, je peux dire que ma profonde conviction est que l'éducation morale a un grand avenir — c'est elle qui peut régénérer l'humanité.

(Présenté en français.)

# ÉDUCATION MORALE ET FORMATION DU CARACTÈRE AU POINT DE VUE CIVIQUE

PAR JOSÉ JORRO Y MIRANDA

DÉPUTÉ, MADRID

---

*Notre but est de signaler les principes qui doivent présider l'enseignement primaire, supérieur et professionnel, en ce qui concerne les devoirs et les droits des citoyens, et en spécifiant quelle doit être l'intervention de l'Etat et la sphère de liberté, dans laquelle doit agir le maître.*

L'éducation morale comprend, parmi ses aspects les plus intéressants le caractère civique de tout but pédagogique.

Le principe de la liberté d'enseignement, unanimement admis dans les pays instruits, ne s'oppose nullement à une intervention de l'Etat, pour régulariser le développement du travail scolaire, en relation avec une question aussi intéressante que la formation du caractère, qui doit se refléter plus tard dans les fonctions des futurs citoyens.

A mesure que la prépondérance de l'opinion publique, dans les fonctions du pouvoir de l'Etat se ratifie et se confirme par des manifestations variées de l'activité individuelle et collective, et que l'on tend à substituer, même dans les luttes d'intérêts et de classes, la désorganisation individuelle et anarchiste par une organisation qui évite la violence, et trouve dans des solutions pacifiques le terme de tous les conflits, il est de plus en plus nécesaire que l'éducation fournisse des élements de prévision qui puissent être appliqués à l'enseignement des jeunes écoliers.

Plus le nombre de ceux qui sont appelés à la vie publique et la variété des rôles que chaque individu devra jouer dans la société augmentent, plus il sera indispensable d'augmenter les éléments de prévisions devant être fournis par l'école pour la formation des futures citoyens.

L'importance du problème appelé „l'éducation postscolaire" est hors de doute en ce qui concerne l'intéressant aspect de l'enseignement professionnel et celui du grand nombre d'adultes qui abandonnent l'école trop tôt, appelés par les exigences du travail comme unique moyen de vivre, de l'individu et souvent même de sa famille.

Mais il est très-important, à notre avis, de fixer l'attention générale sur ce qui suit: l'aspect social de l'éducation civique exige que cette dernière fasse partie intégrante de l'enseignement dans ses divers grades et même dans les institutions populaires destinées a poursuivre et à généraliser l'instruction.

Il est évident que les principes généraux appliqués à la formation du caractère trouveront leur efficacité dans le dédoublement de ce caractère, suivant les différentes circonstances et aspects de la vie et selon les diverses manifestations de l'activité; mais il n'est pas moins certain que l'éducation morale et la formation du caractère, pour atteindre leur plus haut degré d'efficacité, demandent une spécification des différents points que doit comprendre cette éducation.

Le citoyen étant destiné à prendre une part active dans la vie de son pays, à figurer dans la politique de ce pays, à exercer son influence au moyen du suffrage, ou même du r e f e r e n d u m dans les fonctions législatives, à administrer la justice, à résoudre de graves questions entre le capital et le travail, ne peut ignorer certains aspects des relations sociales ni les devoirs envers les pouvoirs publics, envers ses concitoyens et même envers lui-même, qui exigent, lorsqu' il s'agit d'aspirations collectives de progrès, une connaissance exacte des institutions politiques et sociales en relation avec ses fonctions et une volonté instruite et en conditions d'exécuter sans hésiter les ordres de sa conscience et de respecter bien qu'elles soient contraires aux siennes, les idées des autres.

Il est donc indispensable que les différents grades de l'enseignement, et surtout de l'enseignement primaire, contiennent dans leur partie instructive des notions générales de patriotisme et de justice; des idées de nation, de pouvoirs publics, de souveraineté et d'administration; des maximes spéciales de la législation et des institutions du pays de l'élève(constitution politique, lois, etc.) et dans leur partie éducatrice l'exercice de la volonté, d'après les differentes méthodes pédagogiques, les plus recommendées, dans les fonctions qu'aura à remplir le citoyen, en habituant l'enfant et l'adulte à concilier par le pratique journalière des actes de la vie scolaire et quant à l'éducation, le respect dû à toute autorité et la défense de ses droits, la liberté et l'ordre, l'amour de la patrie et l'amour de l'humanité, le respect de toutes les ideés et le culte fervent des siennes propres.

Pour obtenir l'efficacité de cette méthode, l'Etat devra établir, selon les caractères et les circonstances speciales de chaque nation, les bases de cette pédagogie pratique et ces bases une fois établies, la liberté, laissée au maître servira d'émulation pour obtenir un résultat satisfaisant.

Sans avoir la prétention de croire à une réussite facile, à laquelle

nous ne pouvons aspirer, nous résumerons notre pensée dans les termes suivants:

1°. — Le maître ne devra pas se borner à un travail exclusivement instructif faisant connaître à ses éleves les institutions sociales et politiques du pays et les devoirs des citoyens envers ces institutions; il devra en outre faire entrer dans son enseignement des pratiques spéciales de la vie scolaire qui imposeront aux élèves l'exercice de ces devoirs, afin de rendre plus efficace son travail pédagogique.

2°. — L'Etat devra contribuer au développement des organismes tendant à l'efficacité de l'éducation civique comme élément d'enseignement post-scolaire, d'après les principes que nous avons exposés plus haut.

(Présenté en français.)

# MORAL EDUCATION AND CHARACTERBUILDING FROM A SOCIAL STAND-POINT

BY DR. J. Th. MOUTON
THE HAGUE

The origin of the first congress on moral education was due to the recognition of the fact that several opinions, which hitherto were not considered as important factors in moral education began, or to all appearances had already for some time begun, to fall into disrepute and that respected traditions lost their importance also, whilst in the mean time instruction and education failed to raise or even maintain the level of morality. To be able to meet these facts and to neutralize them, a diagnosis had to be made of them and of their causes. To ignore their true causes is to risk the administration of a remedy deemed prophylactic, which will prove itself to be only repressive.

The question, whence this short-coming in social morality, was not treated of largely at the first Congress. On the other hand the question, whether religion is the foundation of morality and should form the basis of any effort towards raising the standard of morality was treated of, and a lack of religious insight and aspiration among a large proportion of mankind generally was spoken of as one of the principal causes if not the one and only cause of the attested short-comings; and hence it has been said that the revival of such insight and stimulation to such aspiration will undoubtedly bring about an amelioration or even a removal of the evil.

When we consider this opinion in its relation to our country, the Netherlands, we do not regard it either as inadmissable or ar decisive. According to the census of the 31 st of December 1909, there were in the Netherlands about 300.000 persons out of a population of $5\frac{1}{2}$ millions, who professed to belong to no religious sect whatsoever. To conclude from this, that all these people were irreligious would be as incorrect as to assert that the rest of the $5\frac{1}{2}$ millions lived, moved and had their being in God; nevertheless, we may allow that the majority of our countrymen are not indifferent to religion, from which

follows — although this is an entirely different matter — their being attached to one or other church. Should believers enter their protest against this statement, it would only be to protest against the expression, „majority", under the plea that, „very large majority" would be more appropriate.

In spite of the numeric superiority of believers in our country, it remains a fact, that in the Netherlands also moral principles have become looser, and have even strayed from the right path. Neither religious aspirations, nor the power and discipline of the church, have proved strong enough to prevent immorality; and nobody can maintain that immorality is only met with outside the circles of believers and professed christians. The conviction of sin is strongest, where religion and its protecting influence is most deeply felt.

Notwithstanding, it may generally be admitted that sincere religious views, void of all hypocrisy, may assist towards the alleviation of apparent evil, and unbelievers even can share in such ideas, at least comprehend them, even though they do not always regard the leaders in the churches as, in the first place, the indicated remedial agents in such case. This comparative unanimity of opinion may not, however, warrant neglect of investigation of other causes for this phenomenon, which investigation may be of interest, perhaps beyond the limits of our own country, perchance even throughout the entire sphere of western civilization.

In a short unprepared address our countryman, Mr. T. Sanders, in participating in the debate between clericals and moralists, at the Congress of 1908, endeavoured to point out another reason for the laxity in morality. He spoke as follows:

„We have witnessed in the last sixty or seventy years, a relatively short period of time, such an enormous revolution in industry and locomotion — the result of man's genious and of the subjection of natural forces, steam and electricity, to his will — as has never before been witnessed. It is my sincere conviction, that mankind is subject to the influences of those industrial and technical progresses, much more than is generally acknowledged. With regard to man's constitution and brain on the contrary, the results are a very slow evolution of hundreds and thousands of years. It has not been possible for man to adapt himself wholly to the requirements of all these industrial and scientific progressive steps, which have revolutionized our whole individual and social life. Our forefathers of seventy years ago lived at a speed of ten miles an hour, and we at a rate of fifty miles. The quiet life of our ancestors has been changed into one distinguishing feature of overburdening of body and brain. Our industrial and social surroundings of to-day have changed the

slow pace of former days into an enormously intensified life in every sense of the word, which is putting the greatest strain on our whole nervous ssytem.

For thousands and millions of our fellow-men this life is too heavy to bear. They fill the mad-houses or, in their perplexity to find a way out of their difficulties, they become dissolute, come to crime or sin against the moral laws. Thus much in respect of individuals. As to the classes, if they see no possibility of breaking the iron fetters of necessity, and when their ecomical condition is bad, thay have resource to brute force — oppression everywhere. Anarchy and class-war are, moreover, the result of these emergencies in the western countries, in the working classes, whilst in less civilized countries all classes of society indulge in anarchy and revolution....

As we cannot stop material progress, which would not be right, we have no choice but to elevate mankind, physically and morally, to a higher platform..... To this end a differentiating and re-integrating of mankind becomes necessary to raise them to a new and better organization, resulting in a new and better community .. To attain this we must begin with the children. The new generation must receive a better education than the present, safe-guarded against overburdening in every sense.....our children must be placed in healthy physical and moral surroundings.....

The ideal of moral education must be to raise mankind as a whole to a higher moral level."

I regard this argument as a highly meritorious suggestion towards the solution of the question, to which I think too little attention was devoted at the first congress: „Whence come the short-comings in morality?" This answer, however, does not quite satisfy me; and I will endeavour to give an answer not in opposition thereto, but supplementary to it, which I venture to consider as quite as important, if not more so.

There is a proverb in all languages which says „Example is better than precept."

It is only natural for children to look up to older people, for the feeble and weak to look to the strong, the simple-minded to the talented, the lower to the higher. Now what are the examples that attract the attention of the simple, the lower, the feeble, most?

You have the state, politics and economy.

You have war, strategy, espionage.

You have law, justice, equity.

You have industry and commerce.

You have powerful and rich men.

You have also science.

What is the example set by the State? Politics, is it not synonymous with equivocation? A great statesman once wrote, that he never was able to hide truth better than by speaking candidly.

The state, the mighty state, teaches robbery, murder and violation of most sacred rights.

Economy speaks of duties and taxes, in opposition to the common welfare; of alcohol and opium.

War teaches violence and trickery in the country's service, or even which is much worse, in the service of the conqueror.

Law and justice. Are they equity? Do they always and everywhere represent the feelings of the people? If not, are they always superior thereto?

Industry. Has it not for more than a century acted as a tyrant, demolishing its cooperators, until they have grown powerful enough to undertake matters for themselves?

Commerce. Is there not a commercial morality, that is concealed by the commercial men themselves even from their own relatives?

And what shall we say of the mighty and the wealthy? The acquirement of property is their highest ambition; the consumer pays. Were it not for the enormous gifts, which are destined to various sublime ends, they would not be so highly esteemed. Now, however, it appears as though they were accumulating wealth only to enable them to play the part of the providential.

The people are helpless against these evils. Still, science remains as a holdfast to the wavering and dubious. On investigation, however, we find that science even is no longer unassailable.

Theology finds itself open to the attacks of theosophy, spiritualism, spiritism, a.o.

Economy, many years back, was startled by unlettered men, who succeeded in laying bare causes of progress and poverty, which it had scarcely observed.

Medecine, emerging from its reign of rude impericism, has been attacked and often had to acknowledge the power of the naturalist, who eschewing medical assistance, inverted everything in such a way, that the sick no longer asked for an able doctor, but for some one who held the same views as themselves.

Justice often suffers shipwreck from a lack of knowledge of human and criminal nature.

Generally speaking, science has not been able to solve the problem: Whence, why, whereto?

The upper circles of society always exercise an influence upon the lower classes. How — under such circumstances — can this influence be beneficial? Is it not too apparent that the example set by one's

superiors in society is often perplexing? If the example of the upper classes is not to be copied, if on the contrary what is done, provided for, practised, cultivated, produced by them is often to be looked upon as a warning, is it not evident that the very source of morality is disturbed, troubled and even has run dry?

Immorality of this nature is daily presented to the people in the newspapers, and this is as dangerous as pernicious literature. Publicity of the latter may perhaps be prevented, publicity of the former can not and should not be prevented. It is treating social evils in the same way as suppuration is treated, namely: incision of the ulcer and admittance of pure light and air. Warfare against bad literature may be useful, warfare against the abuse of power, oppression, robbery, insanity, hypocrisy, is indispensible, and publicity is necessary thereto.

Since the year 1848 people have peacefully followed in the wake of evolution, which frightful revolution did not discover. They have become observant, watchful, attentive and speak without restraint. They no longer hesitate, from a feeling either of respect or deference or of inferiority or need, to use the power available in their own ranks.

Anyone who deems himself capable of training the people, under such circumstances, in a direction of thought contrary to the examples given, will find himself doomed to disappointment.

In the school, whoever direct the child, influences the child during school-time at least; but his influence does not extend to the young man, the maiden, the man or woman. *The school, that directs childhood and manhood is the school of life.* It implants what it teaches, and what it sows it will reap.

Moral education is to do what is moral, to undo what is immoral, to recast what is no longer fitting in society, to improve the laws, to liberate energy which is hungering for developement, to promote the evolution of noble thoughts, to strive for the alleviation of misery and suffering, for the unfolding of hidden forces: for the *realisation of God's Kingdom on earth.*

(Présenté en anglais).

## ZEDELIJKE OPVOEDING EN KARAKTERVORMING BESCHOUWD VAN EEN SOCIAAL STANDPUNT

### OVERZICHT

De schrijver gaat uit van de stelling, dat verbetering van kwaad moet berusten op kennis van het kwaad. Het gebrek aan zedelijkheid kan eerst worden bestreden, als men de oorzaak kent. Op het eerste congres is op één uitzondering na van geene andere oorzaak sprake geweest dan van gebrek aan godsdienstige overtuiging. In Nederland zijn van de 5½ millioen inwoners slechts 300.000 opgegeven (bij de

laatste volkstelling) als niet behoorende tot de confessioneelen, en het ligt daarom voor de hand, ook in ons land naar andere oorzaken dan de genoemde te zoeken, en niet versterking van godsdienstige overtuiging als het éénige geneesmiddel te beschouwen.

Te Londen werd (dit is de uitzondering hierboven bedoeld) door onzen landgenoot T. Sanders de stelling geopperd, dat de mensch in zijn ontwikkeling niet heeft kunnen bijhouden de ontwikkeling der natuurwetenschap en der techniek, die beide hem tot veel sneller leven dwingen; dat zijn hersenen en zenuwen nog niet zijn berekend op dat sneller tempo, en hierdoor het zenuwleven werd verstoord, waarvan onzedelijkheid en misdaad de gevolgen zijn. Het geneesmiddel moet dus liggen in betere ontwikkeling van lichaam en geest met vermijding vooral van overlading, Hier was de vertegenwoordiger van V.E.O. aan het woord.

De schrijver stelt naast beide beschouwingen de zijne: het voorbeeld van de hooger geplaatsten, van de beteren is niet geschikt om de zedelijkheid der lager geplaatsten en minderwaardigen te bevorderen. Staatkunde, staatsmacht, staatshuishouding geven voorbeelden van onoprechtheid, roofzucht, onderdrukking, verkeerd beleid; oorlog werkt geweld en list; wetten en rechtspleging beteekenen niet altijd rechtvaardigheid en billijkheid; industrie misbruikt de menschelijke werkkracht nog maar al te veel; handel houdt er een eigen moraal op na, die zelfs voor het gezin van den handelaar soms wordt verborgen gehouden. En mocht men meenen, althans aan de wetenschap een houvast te hebben, dat pal staat, dan vindt men zich teleurgesteld, omdat deze van alle zijden wordt aangevallen: Theologie wordt bestreden door theosophie, spiritisme e. a.; economie moest ondervinden, dat een leek openbaring bracht over de oorzaken van vooruitgang en armoede; geneeskunde, aan de ruwe empire ontworsteld, ziet zich een groot deel van haar invloed ontnomen door leeken; rechtstudie lijdt hier en daar schipbreuk op gebrek aan kennis van de menschelijke natuur; natuurwetenschap heeft niet opgelost de vragen: van waar? waarom? waarheen?

Machtigen en rijken geven lang niet altijd schoone voorbeelden.

De openbaarheid, onmisbaar voor de genezing, even als licht en lucht voor wonden, brengt het slechte voorbeeld onder de oogen van iedereen.

Slechts heil is te wachten van verbetering van boven af, van evolutie in vreedzamen zin, van verlichting. Zij moet opvoeden tot zedelijk doen, verwerping van kwaad, verbetering van wet, ontplooiing van energie, evolutie van edele denkbeelden, verzachting van leed en ellende, ontdekking van sluimerende krachten en zóó brengen het Godsrijk op aarde.

(Présenté en hollandais).

# ONDERWIJS EN VREDESBEWEGING

DOOR O. TEN HAVE

LID H. B. VER. „VREDE DOOR RECHT"; DEN HAAG

Door het Hoofdbestuur van den Algemeenen Nederlandschen Bond „Vrede door Recht" werd in 1909 een commissie benoemd, waarin ook meerdere deskundigen op onderwijsgebied zitting hadden, met de opdracht een rapport vast te stellen over de vraag:

*Wat kan er gedaan worden om reeds de jeugd meer te doordringen van de vredesbeginselen en meer in het bizonder van de zegeningen van den vrede in tegenstelling met de nadeelen van den oorlog.*

Het was voornamelijk op initiatief van den President der Haagsche afdeeling van den Bond, Mr. H. Goeman Borgesius, Oud-Minister van Binnenlandsche Zaken (onder welk Departement in Nederland het Onderwijs ressorteert,), dat deze vraag was gesteld.

Bedoeld rapport is inmiddels verschenen (1910), maar nog niet gepubliceerd.

De Commissie erkende met voldoening, dat men, althans in Nederland, in onderwijzerskringen over het algemeen niet alleen niet afkeerig is van het streven van „Vrede door Recht", maar reeds meer dan eens instemming daarmee te kennen gaf. Bij toevallig schoolbezoek of bij het vertoonen van lichtbeelden o. a., ook ter gelegenheid van den 18den Mei, als herdenkdag van de eerste Vredesconferentie (1899), kon geconstateerd worden, dat meerdere onderwijzers met tact en toewijding spraken over de vredesbeweging.

De door bovengenoemden Bond beschikbaar gestelde s c h o o l w a n d -s p r e u k e n werden in grooten getale aangevraagd. (ongev. 3000). Deze spreuken zijn de volgende:

1. Elke oorlog, ook die gewonnen wordt, is een ramp voor het land (Moltke).
2. De beste vaderlander is hij, die zijn land voor oorlogen behoedt (Fréd. Passy).
3. Eén dag van vernieling. — Jaren van wederopbouw.
4. Het beste middel om de menschheid te dienen is: zijn vaderland gelukkig te maken (Fréd. Passy).

5. Gerechtigheid verhoogt een volk (Spreuken).
6. Recht gaat boven macht.
7. Gij zult uw naaste liefhebben als u zelf (Heilige Schrift).
8. Wie het leven van anderen redt, staat hooger dan wie het leven van anderen vernietigt.

Ook in het buitenland werd materiaal verzameld. Herhaaldelijk toch hebben de Internationale Vredescongressen bizondere aandacht geschonken aan het onderwijs in verband met de vredesbeweging. Maar de genomen besluiten en uitgesproken wenschen hebben meest alle betrekking op een *opzettelijke propaganda* van de vredesbeginselen in de scholen.

Verdienstelijke boekjes, bestemd voor schoolgebruik, zijn daardoor verschenen, o. a. in 1910: het door het Vredescongres bekroonde werkje *A. Sève, Cours d'enseignement pacifiste,* avec préface de M. Fréd. Passy. Verder noemen we nog o. m. *Le jeune Citoyen* (Lausanne, librairie Payot & Co.); voor de Zwitsersche scholen: *Pour la Paix,* lectures historiques de Laguerre et Carlier, (Paris, librairie générale de l'enseignement); *L'enseignement pacifiste* de Guichard et Voinchet (Reims, imprimerie populaire); meerdere geschriften van den *Frankfurter Friedensverein* (Frankfurt a/Main, Gebrüder Knauer). In Oostenrijk verscheen o. a. Arthur Müller, *Pacifistisches Jugendbuch,* ein Ratgeber für Eltern und Erzieher.

Maar of deze en dergelijke boekjes nu inderdaad ook bij het onderwijs algemeen gebruikt worden, valt te betwijfelen. Met zekerheid kan dit alleen gezegd worden van „Le jeune Citoyen", in gebruik „dans les écoles et cours complémentaires" in Zwitserland. Het bevat, naast opstellen over de vredesbeweging, vele stukjes over allerlei maatschappelijke en zedelijke onderwerpen, biografieën, korte politieke overzichten enz.

De Nederlandsche Commissie was echter van oordeel, dat, meer nog dan door een afzonderlijke en opzettelijke pacifistische propaganda (maar vooral niet te veel), de zedelijke opvoeding als deel van de schooltaak tot haar recht zou kunnen komen, indien de pacifistische en daaraan verwante denkbeelden van gerechtigheid, naastenliefde en wederzijdsche waardeering der volken, van een aankweeken van liefde tot beschaving, enz. zoo mogelijk bij het onderwijs in zijn geheelen omvang werden toegepast. En overtuigd, dat het schoolbezoek op het werk in de school en ook daarbuiten grooten invloed heeft, stelde de Commissie zich daarom voor de omvangrijke taak, de bij het lager onderwijs meest gebruikelijke leer,- lees- en zangboekjes te lezen en te toetsen aan deze beginselen:

wordt het *geweld* te veel verheerlijkt en wordt er te veel geofferd aan de natuurlijke neiging der jeugd tot vechten en ruwheid? Stellen ze

*het werk der beschaving*, ook internationaal, voldoende op den voorgrond en worden d e h e r o ë n d e s v r e d e s en hun werken behoorlijk *bedacht?*

Op dien grondslag werden een zeer groot aantal Nederlandsche schoolboekjes onderzocht, niet alleen met het oog op geschiedenis en aardrijkskunde, maar ook op de Nederlandsche en Fransche leeslessen, alsmede op het zangonderwijs.

De positieve uitkomsten dezer enqu te waren niet zeer gunstig. Over de vredesbeweging en wat daarop direct betrekking heeft bevatten de onderzochte boekjes zoo goed als niets; zelfs moest bij vele geklaagd worden over te weinig aandacht voor beschaving en vooruitgang in 't algemeen. Alleen maakten enkele geschiedenisboekjes, maar niet de meest gebruikelijke, daarop een uitzondering. Vooral bij geschiedenisonderwijs wordt stelselmatig de aandacht bovenal gevestigd op datgene, wat in den loop der eeuwen de menschen steeds verdeeld heeft, zoowel nationaal als internationaal, n.l. burgertwisten en oorlog en, meestal zonder daaraan een moraal vast te knoopen.

Daarentegen bleek het verheerlijken van ruwe kracht, in 't bizonder van oorlogen, niet zoo sterk te zijn als door menigeen gedacht werd. Meer dan vroeger wordt getracht het *ethisch en aesthetisch denken en gevoelen* van een kind te ontwikkelen, vooral ook bij vakken als plant- en dierkunde. De *moreele norm* van sommige boekjes is daardoor heel wat gerezen. In de zangboekjes evenwel, meer dan bij eenig ander vak, vindt men dikwijls aansporing tot vechten, ruwheid. En dit is zooveel te erger, omdat van de zangboekjes, die zoo grooten invloed kunnen uitoefenen op het kinderlijk gemoed en daardoor op de gevoelens van later leeftijd, de tekst dikwijls letterlijk in het geheugen blijft.

Het resultaat van de werkzaamheden der Commissie is o. a., dat de Algemeene Nederlandsche Bond „Vrede door Recht" het voornemen heeft, genoemd rapport te zenden aan de samenstellers van de meest gebruikelijke leer- en leesboekjes, alsmede aan schoolautoriteiten, en dat hij waarschijnlijk eerlang een *prijsvraag* zal uitschrijven voor de samenstelling van een leesboekje over de *Geschiedenis van het Nederlandsche volk en zijne koloniën sinds* 1813.

Het boekje, bestemd voor de hoogere klassen der lagere school en het daarbij direct aansluitend onderwijs, zal moeten zijn eenvoudig van vorm maar veelzijdig van inhoud. Het zal moeten geven een beschrijving van de ontwikkelingsgschiedenis van het beschaafde leven der laatste eeuw, waardoor de werken in en voor den vrede meer naar den voorgrond gebracht zullen worden. Het moet niet alleen handelen over Staat en Kerk, maar ook over School, over Handel, Nijverheid en Verkeer, over Wetenschaap en Kunst, over internationale verdragen betreffende de Postunie, 't Roode Kruis, Arbitrageverdragen enz.

Door dergelijke lectcuur zal de zedelijke opvoeding, ook in internationalen zin, belangrijk bevorderd kunnen worden, door o.m. de aandacht te vestigen op het innig verband tusschen beschaving en welvaart van de onderscheidene volken.

Naast de ontwikkeling van een behoorlijk gevoel van vaderlandsliefde, van waardeering van het goede en erkenning van het minder goede in eigen kring, wordt de gezichtskring ook verruimd tot over de enge grenzen van het vaderland en leert men beseffen, hoe door toenemende beschaving en welvaart de volken der aarde tot elkaar worden gebracht door een groote gemeenschap van belangen, steeds meer en steeds inniger!

## L'ENSEIGNEMENT ET LA PAIX

### Résumé

Sur l'initiative de Dr. H. Goeman Borgesius, ancien ministre de l'Intérieur, Président du Comité de La Haye de l'Association „Vrede door Recht" (la Paix par la Justice), le Bureau de l'Association nomma en 1909 une commission chargée de faire un rapport sur la question suivante:

*Qu'est ce que l'on peut faire pour pénétrer plus profondément la jeunesse des principes de la paix et plus particulièrement des bénédictions de la paix en opposition avec les maux énormes de la guerre?*

Ce rapport a paru en 1910 et sera publié sous peu.

La commission convaincue que pour l'école aussi bien que pour la famille et la vie, le livre de classe est d'une fort grande influence, prit e.a. à tâche d'examiner systématiquement un grand nombre de livres classiques: des livres d'histoire et de géographie, des livres de lecture néerlandais et français et des livres pour l'enseignement du chant. Maintenant déjà il y a plusieurs instituteurs qui, hors de l'enseignement ordinaire, parlent avec tact et dévouement devant la classe, du pacifisme, surtout à propos du 18 Mai, le jour commératif, et les sentences murales pour les écoles que le Bureau de l'Association a mises à la disposition des instituteurs ont été demandées en grand nombre (± 3000).

C'est avec un vif plaisir que la commission constate qu' à l'étranger ont paru plusieurs opuscules pacifistes, à l'usage des écoles: ce fait est sans doute la suite de vœux prononcés ou de décisions prises dans les congrès de la Paix. Pourtant ces opuscules ont tous plus ou moins pour but une propoganda pacifiste spéciale et exprèsse, et selon l'opinion de la commission on devrait mettre en pratique, beaucoup plus qu'on ne l'a fait jusqu'ici, dans l'enseignement tout entier les principes pacifistes et les principes analogues de justice, d'appréciation mutuelle des peu-

ples, de développement de l'amour de la civilisation, etc. L'éducation morale y gagnerait sans doute.

Et quel a été le résultat de l'enquête dont nous venons de parler?

Les livres examinés, sauf quelques livres d'histoire, ne contenaient rien ou peu de chose sur le pacifisme, il y en avait même où l'auteur avait négligé de mettre suffisammment en relief le développement en général et la civilisation regardée d'un point de vue international. Ce que les chefs de file parmi les pacificistes ont effectué n'avait pas été relevé du tout ou du moins trés incomplètement.

Heureusement la glorification de la force brute et de la guerre était moins grande que bien des gens ont cru. Beaucoup plus qu' autrefois on a tâché de développer les pensées et les sentiments éthiques et esthétiques de l'enfant, ce qui rehaussait considérablement le niveau moral de quelques-uns de ces livres.

Le résultat des travaux de la commission est que l'Association „Vrede door Recht" enverra le rapport en question aux auteurs des livres classiques, qui sont le plus en vogue, ainsi qu'aux autorités scolaires, et que probablement on mettra au concours la composition d'un livre de lecture, sur *l'histoire des Pays-Bas et ses colonies depuis* 1813. Ce livre, destiné à l'Enseignement primaire et à l'Enseignement primaire supérieur, devra une histoire du développement de la vie civilisée des temps modernes, dans laquelle seront mises en relief l'œuvre pacifiste ainsi que l'œuvre internationale, comme la fondation de l'Union postale, la création de la Croix rouge, les traités d'arbitrage, etc.

L'éducation morale comme partie de la tâche que l'école a à remplir profitera énormément d'une pareille lecture: d'un côté on cultivera le sentiment raisonnable de l'amour de la patrie, et l'appréciation de tout le bien que nous voyons autour de nous, aussi bien que le désir de redresser les torts, tandis que d'un autre côté on élargira son horizon jusqu'au-delà des frontières de la patrie et que l'on apprendra à comprendre que par une civilisation et une prospérité toujours croissantes les peuples de la terre se rapprocheront de plus en plus par une grande communauté d'intéréts.

(Présenté en hollandais.)

# LA FORMATION DU CARACTÈRE CONSIDÉRÉE AU POINT DE VUE RATIONNEL ET PRATIQUE

PAR F. LOUIS BERTRAND

INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, ANCIEN PROFESSEUR D'ÉCOLE NORMALE

ET MME LOUIS BERTRAND

ANCIENNE ÉLÈVE DE L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE FONTENAY AUX ROSES

PROFESSEUR DE LETTRES, SAINT GAUDENS, HAUTE-GARONNE.-FRANCE

1. *Nous sommes laïques parce que rationalistes.* — Nous tenons à déclarer tout d'abord que nous ne méconnaissons point le grand rôle qu'ont joué toutes les religions dans le passé ni celui qu'elles peuvent jouer encore dans le présent et dans un avenir prochain. Mais, en présence des divergences profondes qui ont de tout temps séparé les adeptes des différentes confessions, et aussi de l'indifférence indiscutable qui tend à se généraliser en matière de religion, nous sommes obligés, pour faire œuvre commune et durable, de ne faire appel qu'à la raison et à la science, de laïciser la morale considérée uniquement comme une science expérimentale de la vie et des moeurs. Il nous semble que tous les bons esprits peuvent collaborer et fraterniser sur ce terrain.

2. *La volonté.* — Nos études et nos observations comme instituteurs, comme professeurs et comme inspecteur nous ont amené à reconnaitre que la partie la plus importante de l'éducation morale est la formation du caractère consiste par l'éducation de la volonté. Les nécessités de la vie — sans aller jusqu' à la théorie du „struggle for life"— exigent des hommes énergiques. L'être moral c'est, en somme, l'être normal intelligent, résolu et prudent, équilibré tant au point de vue physique qu'au point de vue intellectuel. Nous estimons que tout éducateur laïque devrait s'inspirer surtout de la morale stoïcienne et ne pas craindre de prendre pour maxime cette pensée de Nietzsche, si peu compris et tant calomnié:

„L'homme supérieur, c'est l'homme discipliné, châtié, maître de soi". Cette maxime nous paraît convenir tout spécialement aux citoyens des grandes démocraties modernes. S'il est vrai que l'homme s'affirme surtout par l'action, comme l'a dit le grand Goethe et que nous sommes

tous plus ou moins attirés par l'appât d'un bonheur plus ou moins élevé, il importe de ne pas perdre de vue, surtout à notre époque, la stricte nécessité d'une discipline sociale. Les foules qui, actuellement, refoulent peu à peu les aristocraties de toute origine, risquent de sombrer dans des catastrophes si elles ne possèdent pas la notion claire de leurs droits, de leurs devoirs et la force de triompher deleurspassions. Il faut, d'extrême urgence, faire l'éducation des foules.

3. *La volonté et l'énergie physique.* — De très nombreuses études, dues à des médecins et à des spécialistes éminents, ont depuis longtemps démontré la connexion des invalidités intellectuelles et physiques. Le paresseux, le vicieux, le révolté sont des anémiés, des débiles, des anormaux ou des dégénérés. Il nous semble que les nations n'ont pas encore bien compris la nécessité imperieuse de réduire — si on ne peut la tarir — par tous les moyens, cette source d'immoralité.

Il faudrait lutter énergiquement contre l'alcoolisme et aller, s'il le faut, jusqu' à la prohibition de l'alcool tout en conseillant l'usage *modéré* des boissons fermentées et surtout du vin naturel. Il faudrait aussi étendre autant que possible l'enseignement de la puériculture, de l'hygiène et donner des conseils pratiques d'alimentation rationnelle dans les écoles de filles. Dans toutes les écoles, une large part devrait être faite aux récréations et aux exercices physiques. Pour cela, il serait bon de diminuer résolument le nombre d'heures consacrées au travail intellectuel. Les élèves des pensionnats, en France tout au moins, sont des paresseux ou des surmenés. Alors que les ouvriers réclament et obtiennent la journée de huit heures, est-il raisonnable, est-il humain de condamner des adolescents à 11 heures de travail intellectuel par jour, y-compris la matinée du jeudi et parfois celle du dimanche? Nous devons réclamer instamment la simplification des programmes d'enseignement.

Il nous paraît nécessaire également d'assurer des inspections médicales fréquentes et trés sérieuses dans les établissements scolaires. Chaque élève devrait être fréquemment pesé, mesuré, ausculté, etc. Chacun devrait avoir sa fiche médicale que le docteur conserverait chez lui, en toute discrétion. La collaboration des médecins et des éducateurs nous semble nécessaire.

Enfin, toutes les nations doivent entrer — il n'est que temps — dans la voie des réformes sociales que l'on a groupées sous le nom de socialisme d'Etat et assurer efficacement et entièrement:

la protection des femmes et des enfants employés dans l'industrie et le commerce; la protection des jeunes ouvriers et des jeunes ouvrières:

la création de crèches, pouponnières, oeuvres de la goutte de lait, etc.;

des secours aux familles qui ne peuvent pas se nourrir convenablement;

des habitations saines à bon marché;

la gratuité absolue des services médicaux et pharmaceutiques.

Nous savons quels excellents résultats ont été obtenus en France et à l'étranger dès que les gouvernements ont bien voulu comprendre la nécessité d'édicter quelques mesures d'hygiène sociale. Nous sommes donc autorisés à espérer de grands bienfaits d'une intervention plus complète et plus méthodique.

4. *L'éducation de la volonté par l'éducation intellectuelle.* — Toutes les causes de dégénérescence physique étant écartées dans les limites des découvertes scientifiques acquises, il reste aux éducateurs à s'occuper de l'éducation de la volonté. Comment? Par l'éduation intellectuelle. Depuis Epictète on n'ignore pas que toute éducation du jugement exerce une heureuse influence sur la volonté. Malheureusement, l'insuffisance de préparation pédagogique d'une part, la préoccupation constante des examens d'autre part, font que la plupart des maîtres, inconsciemment ou pressés par les circonstances, négligent trop l'éducation intellectuelle. C'est déplorable.

Pour remédier à cet inconvénient, nous demandons que tous les professeurs et instituteurs soient obligés de suivre pendant au moins un an un cours normal et *pratique* de pédagogie bien comprise. Il faudrait aussi et surtout obliger les jeunes maîtres à se tenir constamment au courant des travaux de psychologie, de psychogénèse, de psychophysiologie, etc. et les accoutumer à observer les élèves comme un médecin observe un malade. Nous croyons à l'utilité et à la nécessité du diagnostic dans l'un comme dans l'autre cas. Qu'on nous permette de signaler que nous organisons des études de ce genre dans les écoles publiques de Bagnères de Luchon.

Il faudrait enfin refondre les programmes et les instructions qui les accompagnent afin d'arriver à supprimer presque complètement, dans l'enseignement primaire tout au moins, la méthode dite expositive et la récitation inintelligente du livre ou d'un résumé. On ne saurait trop conseiller les exercices d'observation, les leçons de choses, les classes-promenades, l'emploi judicieux des gravures et même du cinématographe qui révolutionnera peut-être bientôt l'enseignement de la géographie entre autres.

5. *L'éducation proprement dite de la volonté.*— Elle doit commencer dès la première année, dans la famille par conséquent, puisqu'il paraît démontré que, dès le 9e ou le 10e mois, l'enfant est capable de préhensions volontaires. Pour abréger ce paragraphe et le rendre plus net, nous allons distinguer plusieurs périodes que nous considérons évidemment comme un peu artificielles et très élastiques:

*Période d'imitation (jusqu'à 2—3 ans).* — On peut déjà rendre l'enfant attentif et observateur en lui faisant remarquer des choses qui flattent

en même temps son goût (gâteaux, bonbons, etc.) et sa vue. Nous constatons qu'un enfant de 2 à 3 ans s'intéresse énormément à ce qu'il mange et que sa mémoire est d'une souplesse remarquable pour tout ce qui concerne l'alimentation. On peut aussi flatter la vue dont les stimulus sont particulièrement énergiques et pair aller de pair l'éducation des sens et celle de la main et du bras.

*Deuxième période* (*jusqu'à 7 ans environ*). — Surveiller l'enfant et agir sur lui surtout par suggestion d'abord,d'une manière impérative ensuite, si c'est nécessaire. Le but à poursuivre est de le rendre docile et de lui faire acquérir de bonnes habitudes qui seront surtout physiques. Discipline plutôt étroite. Jusqu' à 7 ans, l'enfant incapable de juger et de raisonner suffisament ses actes, doit être plutôt dressé qu'éduqué. Eveil de la conscience.

*Troisième période* (*de 7 à 13 ans*) — C'est la plus intéressante, celle pendant laquelle l'enfant doit acquérir ce que M. Fouillée appelle des „idées-forces". Beaucoup d'observations de faits vus ou lus pour l'habituer à réagir et à agir (inhibition d'une part, initiative de l'autre). Ne craignons pas de faire appel, au début, à l'instinct de conversation et même à l'égoisme que nous chercherons plutôt à discipliner qu'a extirper. Discipline de plus en plus large: on habitue l'enfant à agir par lui-même sous le contrôle de sa conscience et avec le souci des sanctions sociales. Formation méthodique de la conscience considérée par nous comme l'expérience morale.

*Quatrième période* (*adolescence*)— Epoque dangereuse qui mérite toute notre attention. (V. notre mémoire destiné á la 5e séance).

## CONCLUSION

L'éducation morale par la formation du caractère doit donc, à notre avis, consister surtout en l'éducation de la volonté par l'éducation intellectuelle. Evidemment nous entendons aussi par là l'éducation esthétique qui nous rendra de très grands services. C'est avec de bonnes habitudes comme „substrat", par l'attention et le jugement d'une part et avec l'intervention d'une sensibilité affinée et épurée d'autre part que nous formerons des volontés fermes et généreuses.

Cette éducation doit commencer bien avant 6 ans et se terminer — si elle se termine jamais — bien après 13 ans. Le temps de scolarité obligatoire ne constitue que l'étape moyenne de l'oeuvre d'éducation morale. Il faut lui assurer une période d'initation indispensable soit dans la famille, soit dans les écoles maternelles et les classes enfantines et une période non moins nécessaire de compléments, d'achèvement si l'on veut, par les cours d'adultes obligatoires pour tous ceux et celles qui ne peuvent fréquenter des établissements d'enseignement primaire supérieur ou d'enseignement secondaire.

N.B. Comme nous avons tenu à justifier autant que possible notre oint de vue et que les limites étroites qui sont imposées — très juste- ient d'ailleurs — aux mémoires ne nous ont pas permis de développer omme nous l'eussions désiré le paragraphe 5, nous tenons à nous en ex- user. Mais il est facile, croyons nous, de trouver les détails quand on pprouve le plan d'ensemble. Il est nécessaire de laisser à chaque ducateur la possibilité de faire preuve d'initiative pour la recherche t le choix de tous les moyens et procédés.

(Présenté en français.)

# LE RENFORCEMENT DE LA VOLONTÉ

PAR DR. J. H. ABENDANON

ANCIEN DIRECTEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ETC. AUX INDES NÉERLANDAISES, LA HAYE

Aujourd'hui, de tous côtés, on se préoccupe de l'éducation physique. On tâche de fortifier le corps par les sports, la gymnastique et les exercices. Les questions d'hygiène tiennent également une place importante. Enfin l'instruction s' efforce, et quelquefois outre mesure, à développer les connaissances et à aguerrir l'intelligence. Mais la faculté de se rendre compte de ses actions et de leur portée, c'est-à-dire le sentiment de la responsabilité morale, est souvent négligé.

L'homme ne s'habitue pas à envisager les conséquences de sa conduite, parce qu'il manque de discernement, faute d'exercice, et surtout parce qu'il n'a pas non plus dressé sa volonté à obéir aux résolutions que lui aurait inspirées son sentiment moral.

Dans tous les mouvements de la volonté il y a trois étapes: d'abord le *discernement*, qui permet de considérer l'acte dans ce qu'il a de particulier et qui en donne pour ainsi dire une définition; ensuite le *jugement* qui apprécie les qualités de l'acte en lui-même et ses conséquences immédiates et lointaines; enfin, ayant approuvé ou désapprouvé l'acte, et s'étant soumis aux exigences du sentiment moral, l'homme met en œuvre toute son énergie pour *agir* conformément à la décision qu'il vient de prendre.

Tout homme sain d'esprit et élevé dans des conditions normales est doué d'un discernement suffisant. Il s'agit de l'accoutumer à se rendre compte du bien et du mal avec ses conséquences par rapport à lui-même et à son prochain. Ce jugement doit lui devenir familier au point de naître spontanément. Sans cela il pourrait être toujours pris au dépourvu, surtout dans les circonstances exceptionnelles.

Ce n'est pas seulement dans sa conduite envers son prochain, mais aussi et surtout vis-à-vis de lui-même que l'homme doit et peut s'astreindre à la discipline. Seulement s'il conclut que l'action qu'il se propose est louable, il doit l'exécuter, et alors avec toute la fermeté dont il est capable. Il faut que le moindre de ses actes soit de nature à le satisfaire. Vient-il à une conclusion contraire, il doit s'interdire

d'agir et résister aux penchants qu'il aurait sentis naître en lui.

Il doit en être des facultés morales comme des muscles et des membres. De même qu'on les assouplit et qu'on les fortifie par des exercices journaliers, il importe aussi d'assouplir et d'affermir la force morale de façon à en être toujours le maître absolu, aussi bien quand il s'agit de faire que de ne pas faire.

Ceux qui sont enclins à céder à leurs premières impulsions, commettent des actions répréhensibles, constituant même des délits, et alors, d'après une opinion très répandue, ils sont considérés comme irresponsables, ou du moins on ne leur attribue qu'une responsabilité atténuée. De là une tendance à l'indulgence qui peut avoir des résultats funestes aussi bien pour la société que pour les coupables. Il y a naturellement des malades dont l'irresponsabilité est nettement marquée et qui sont atteints d'une tare morbide proche de la folie. Ceux-là restent hors de cause pour le moment. C'est aux aliénistes de s'occuper d'eux. Mais il existe aussi une catégorie de personnes assez nombreuses qui, d'une façon constante, soit à la suite de fatigue, de dépression morale, soit dans des circonstances toutes momentanées n'ont pas leur „self-control". Cette sorte de malades sont obligés de prendre la connaissance la plus exacte possible de leur état afin de se prémunir contre les inclinations de l'instant et d'éviter toutes les circonstances qui pourraient les placer dans un état de surexcitation nuisible. On connaît le cas d'Auguste Comte qui, après avoir été atteint d'un accès de folie dont il savait, par l'exercice de sa volonté et par un strict régime auquel il se soumit, éviter, malgré les énormes travaux qu'il exécuta, toute rechute. C'est un exemple un peu extraordinaire peut-être, mais qu'il est toujours possible de suivre dans la mesure convenable et selon les nécessités.

Qu'on ne croie pas que ceux qui sont doués de naissance d'une forte volonté puissent négliger de se surveiller eux-mêmes; car il en résulterait une déchéance et ils compromettraient tous les avantages qu'ils doivent à la nature. La puissance de leurs instincts conduirait précisément ces personnes à commettre des actes dangereux et même délictueux.

Pour ceux dont la volonté est faible de nature, la nécessité de se discipliner est encore plus grande, parce que, en se laissant aller, ils pourraient être entraînés dans une voie pernicieuse. Sans perdre courage, en se sentant insuffisamment armés de volonté, ils doivent continuer à s'exercer, à s'affermir, à se précautionner contre les maux qui découlent de leur faiblesse. Plus on commence de bonne heure, plus on a de chance de réussir. Or il n'y a rien au monde qui donne plus de satisfaction que de se vaincre soi-même et de sentir ses forces s'accroître à mesure qu'on avance en âge.

On prétend souvent que la religion peut suffire à l'éducation morale, c'est-à-dire à la formation du caractère et à l'affermissement de la volonté. Il est cependant de notoriété courante que la foi religieuse n'est pas un empêchement pour commettre des actes criminels. Sans cela la statistique criminelle devrait varier d'après le degré de religiosité des différentes contrées. La religion peut coopérer d'une façon très efficace à l'éducation morale; elle en est même un des plus puissants auxiliaires, et les belles maximes qu'elle répand sont les meilleurs guides dans la vie humaine, mais seulement à condition d'aller de pair avec le relèvement et l'exercice continuel de la volonté. C'est en outre une chose reconnue par ceux qui sont à la tête des écoles confessionelles que l'éducation y présente une lacune. Eh bien, cette lacune n'est autre chose que le défaut de contrôle de la volonté. Ce défaut fait que le meilleur enseignement moral reste sans effet pratique.

Pour éviter un autre malentendu, il paraît nécessaire de dire que la volonté ne doit pas être exercée chez l'homme seulement pour qu'il s'abstienne du mal, mais aussi et surtout pour qu'il soit capable de faire le bien. Autant dans ce but que pour éviter le mal, on aura toujours besoin de beaucoup d'énergie. Or cette énergie doit se tenir dans les limites de ce qui est permis. Et c'est là la plus grande difficulté, parce que l'énergie, une fois mise en action, dépasse souvent les bornes. Une personne qui a consacré ses efforts à affermir son énergie, se sent poussée quelquefois par cette énergie même à en abuser, et, par ce fait, on ne sait pas d'avance jusqu' où on se laissera entraîner.

Ce qui doit servir de frein à l'énergie, c'est le sentiment de l'altruisme par lequel l'homme s'interdit de léser aucun droit de son prochain.

Un des grands inconvénients de la civilisation moderne c'est qu'elle développe de plus en plus un désir fébrile de parvenir à la richesse. Elle énerve, tout en excitant les ambitions et l'esprit de lucre, la vraie et saine énergie, et obscurcit en même temps la conscience. On désire, dans ces dispositions, faire par tous les moyens possibles une fortune rapide et même soudaine, non par le travail ou par des initiatives utiles à la société, mais par des coups de bourse et par le jeu. Cet état d'esprit peut être la source des pires méfaits parce que, en tuant dans l'âme les nobles mobiles, il la laisse en proie à toutes les puissances du mal, et fait perdre ce que les Anglais appellent le „self-restraint".

*En se tenant loin des séductions dangereuses et en créant autour de soi une atmosphère de calme et de sérénité, on est capable de se faire une notion exacte du bien et du mal, c'est-à-dire de se rendre compte de ce ce que l'on doit aux autres et de ce que l'on se doit à soi-même pour vivre*

*honorablement. En se préoccupant plutôt des droits des autres que de ses propres droits, on aboutira plus facilement à faire ce que le devoir impose.*

Envisageons maintenant la question de savoir de quelle manière la volonté doit être exercée.

Habituons les enfants dès l'âge le plus tendre à réfléchir avant d'agir, et continuons sans cesse à faire ainsi, non seulement dans la vie domestique mais aussi à l'école. Tâchons de les amener à envisager eux-mêmes la portée de leurs pensées et le résultat de leurs actions. En conduisant la réflexion de telle manière que l'enfant apprenne à aimer les bonnes actions et à fuir les pensées qui engendrent le mal, il acquiert peu à peu le sentiment de la responsabilité comme une qualité innée, et s'accoutume à discerner immédiatement la qualité morale de tous ses actes. En faisant des contes avec un but moral on aura en vue de faire pressentir par l'enfant la conclusion à laquelle on tend. L'enfant collabore alors au dénouement du récit et c'est comme si lui-même était arrivé à cette conclusion, qui par là s'imprime profondément dans son esprit et dans son cœur .Le discernement de ce qu'il y a de beau dans un récit ne doit pas être seulement une opération de la raison, mais le coeur doit y intervenir également, et à la longue y prendre la plus grande part. Ainsi on arrivera à s'inculquer qu'il faut faire le bien par amour du bien, et s'abstenir du mal par horreur du mal. De la sorte la volonté servira à la fois d'aiguillon pour le bien et de frein contre le mal.

Imposons-nous de ne pas exagérer les exercices du corps. Dans une certaine mesure, il est vrai, ils favorisent non seulement la force corporelle, mais aussi le renforcement de la volonté. Plus le corps est robuste, plus il est facile pour l'homme d'être son propre maître. De l'autre côté,il ne faut pas oublier que les exercices corporels ne doivent pas servir de but mais de moyen. En évitant les exagérations, on trouvera que les sports sont d'une grande utilité pour apprendre l'obéissance et il va de soi que, pour savoir obéir à soi-même et pour jouir de ses droits dans les limites permises, il faut commencer par savoir obéir aux autres et s'imposer des devoirs vis-à-vis d'eux. Obéir immédiatement est plus facile que d'obéir après s'être rebellé. Reconnaître les droits d'autrui est plus difficile quand on a commencé par se préoccuper de ses propres droits.

Le succès et les résultats qu'on aura avec l'enfant dépendent entièrement du système appliqué, et qui se basera sur les dispositions individuelles, et encore de la conviction avec laquelle auront été enseignées la doctrine et la pratique de la volonté.

En résumant nous avons présent à l'esprit ce que Shakespeare

(dans Othello I. 3.) fait répondre à Jago quand Roderigo prétend qu'il n'est pas dans son pouvoir de se corriger: Notre corps est comme un jardin dont notre volonté est le jardinier. [1]) On peut obtenir de ce jardin tout ce que l'on veut selon la manière d'engraisser et de semer. Il continue en disant: Si dans notre vie nous n'avions pas la raison qui contrebalance la sensualité, le sang et la bassesse de notre nature nous conduiraient aux décisions les plus désastreuses. Nous avons la raison pour calmer nos impulsions exaltées, nos convoitises effrénées.

Voilà donc établi déjà par Shakespeare tout le rôle que peut jouer la volonté dans l'amendement de nous-mêmes, rôle qu'il résume dans ces mots: „'t is in ourselves that we are thus or thus". Si nous ne le voulons pas, le mal ne se fera pas; s'il se fait ce n'est que par une permission de la volonté „a permission of the will".

(Présenté en français).

## VESTERKING VAN DEN WIL

### OVERZICHT.

Lichamelijke opvoeding is tegenwoordig allerwege aan de orde, maar het besef van zedelijke verantwoordelijkheid is dikwijls niet voldoende ontwikkeld.

Bij elke wilsuiting zijn drie phasen te onderscheiden:

1° Het inzicht in de daad.

2° Het oordeel over de daad en haar gevolgen.

3° De uitvoering.

De gezonde mensch kan en behoort gewoon te zijn, zich rekenschap te geven van goed en kwaad met de gevolgen voor zich en zijn naaste, zoo snel, dat hij niet door onvoorziene omstandigheden wordt verrast.

Tucht moet hij zich opleggen niet enkel tegenover zijn naaste, maar ook tegenover zich zelf. Belooft de daad geen voldoening, dan moet hij haar nalaten. Zooals de spieren van het lichaam worden geoefend, moet ook de zedelijke kracht worden versterkt, zoodat men haar volkomen meester is.

Wie geneigd is aan eerste aandrift toe te geven, komt licht tot overtreding, en wordt dan naar thans zeer verbreide meening ontoerekenbaar geacht, zoo niet geheel, dan toch ten deele. Daaruit voortvloeiende toegeeflijkheid kan noodlottig zijn voor de maatschappij en den schuldige beiden.

Wij spreken hier niet van kranken.

Gezonden met een sterken wil behooren zich zelf te bewaren, want zonder zelfcontrole zouden juist zij gemakkelijk tot verkeerde daden

[1]) Our bodies are gardens, to which our wills are gardeners.

worden gedreven. En voor wie een zwakken wil heeft, is deze noodzakelijkheid nog grooter; hij moet zich steeds oefenen, versterken, behoeden tegen het kwaad, dat uit die zwakheid kan voortkomen.

Men beweert dikwyls dat Godsdienst volstaat voor de zedelijke opvoeding, maar het is bekend, dat godsdienstig geloof niet tegen misdaad behoedt. Wel kan het geloof medewerken, maar alleen op voorwaarde dat het gepaard ga met voortdurende verheffing en oefening van den wil. Ook op confessioneele scholen is een gebrek aan opvoeding, n.l. gebrek aan controle van den wil, dat het beste zedelijk onderwijs onvruchtbaar maakt.

De wil moet niet — een tweede misverstand — enkel worden gespannen om het kwade na te laten, maar ook om het goede te doen, en wederom moet ook hier overdrijving worden vermeden. Altruistisch besef is daartoe een uitnemend middel.Geld maken, snel en veel, is een der hebbelijkheden der moderne beschaving; gevaarlijke neiging, die nobele motieven doodt, de ziel ten prooi laat aan het kwaad en haar alle „self-restraint" doet verliezen. Verwijderd blijven van gevaarlijke verleiding, een atmospheer van kalmte en opgeruimdheid om zich heen scheppen, zich rekenschap geven van de plichten jegens anderen en zich zelf, dit kan strekken om goed en kwaad juist te blijven waardeeren. Meer letten op de rechten van anderen, dan op de eigene, maakt plichtsvervulling gemakkelijk.

Om den wil te oefenen, beginne men met zeer jonge kinderen. Men leere hen nadenken alvorens te handelen, thuis en op school. Zij moeten hun eigen gedachten en de gevolgen van hun doen leeren indenken; leeren het goede te willen vatten en gedachte aan kwaad te vermijden; het gevoel van verantwoordelijkheid als aangeboren leeren beschouwen en zich gewennen aan snelle beoordeeling van den zedelijken kant van eigen daden. Zedelijke vertellingen kunnen daartoe dienen; zij moeten die opnemen niet enkel met verstand maar ook met het hart, en zich geheel daarin denken.

Men overdrijve niet met lichaamsoefeningen: wel zijn zij geschikt tot versterking van den wil, maar zij moeten blijven middel, niet worden doel. Leeren gehoorzamen ga vooraf aan bevelen. Gehoorzamen dadelijk is gemakkelijker dan na wederstreving; andersmans rechten erkennen is niet gemakkelijk, als men te veel is vervuld met eigen rechten. „Ons lichaam is als een tuin, waarin de wil als tuinman dienst doet" (Othello r. 3). De rede moet evenwicht maken met de zinnelijkheid, opdat physieke lust en lage hartstocht worden overwonnen. Wij zijn, wat wij zijn, door en in ons zelf. Kwaad geschiedt slechts als de wil het toelaat.

(Présenté en hollandais).

# CULTURE DE LA VERTU DE FORCE

## (VOLONTÉ) PROCÉDÉS A SUIVRE POUR LA DÉVELOPPER

PAR Mlle E. SIMON

INSTITUTRICE (GRAND-LEEZ) BELGIQUE

---

Comment doit on s'y prendre pour former la volonté chez l'enfant?

1°. Le premier moyen c'est de combattre en lui la tendance au sensualisme. L'enfant est porté par instinct vezs tout ce qui flatte les sens, et les procédés d'éducation en usage aujourd'hui, ne tendent que trop à développer ce penchant.

Cette mollesse dont on se méfie peu est cependant pleine de dangers: elle rend incapable de toute vertu, elle ouvre la porte à tous les vices, elle enlève toute énergie au caractère, elle empêche la formation de la volonté en laissant l'âme subir le joug du corps et ce corps lui-même est sans force, sans vigueur. C'est pourquoi, en vue de combattre le sensualisme, on doit interdire à l'enfant les aliments et les boissons qui n'ont d'autre but que de flatter le palais; ses vêtements seront modestes et peu luxueux; on évitera par là tout ce qui peut encourager la vanité et faire naître des idées de supériorité....On endurcira le corps par l'usage de l'eau froide et des exercices qui développent les muscles. En fait d'amusement, qu'on ne perde jamais de vue que les concerts en général, les sorties du carnaval, les théâtres, les bals d'enfants, font une triste impression sur l'âme et amollissent la volonté.

2°. Ordre. Un moyen également efficace pour former la volonté chez l'enfant, c'est de lui inculquer de bonne heure des idées d'ordre.

Pour avoir de l'ordre, il faut se gêner et tout ce qui gêne réclame l'intervention de la volonté et la forme en même temps. Un enfant qui aura été habitué à l'ordre dès ses premières années, sera nécessairement, plus tard, un homme de volonté; l'habitude de l'ordre fait contracter infailliblement l'habitude de vouloir.

On fera donc prendre à l'enfant tout jeune des habitudes d'ordre pour les heures des repas, pour le lever et le coucher, pour les sorties et les rentrées, pour la place des objets dont il fera usage. Dans le même but, on lui inspirera le goût des collections d'images, de plan-

tes, de fleurs, de pièces de monnaie, de timbres-postes et autres objets.

Un autre moyen, c'est l'usage du carnet dans lequel chaque jour l'enfant annotera ce qui l'aura frappé le plus. L'annotation quotidienne des manquements par rapport à un défaut que les parents voudraient avant tout corriger, pourrait être d'une grande utilité.... Qu'on habitue surtout l'enfant à bien faire les choses: la prière, les divers petits travaux auxquels on l'occupera.

Peu à la fois, mais bien.

3°. L'esprit de sacrifice. Un dernier moyen de former la volonté, c'est d'exercer l'enfant à l'esprit du sacrifice, et cela dès ses premières années. Le sacrifice demande de l'effort et par là-même exerce la volonté.

On sait ce que l'on doit entendre par sacrifice. C'est toute souffrance, toute gêne, toute privation acceptée et supportée généreusement.

Il y a des souffrances qu'il ne dépend pas de nous d'écarter, comme le chaud, le froid; une indisposition, un affront, le caprice des personnes qui forment notre entourage, etc. si nous acceptons ces diverses peines de la vie avec résignation et surtout en vue de plaire à Dieu, ce sont là autant de sacrifices. Il y a aussi les souffrances et les privations qui sont de libre choix, comme se retrancher quelque chose dans sa nourriture, dans ses amusements, dans son sommeil, etc. Ce genre de sacrifice est d'autant plus méritoire qu'il est plus libre de notre part.

Un enfant qui serait exercé de bonne heure à supporter ces souffrances, ou à s'imposer certaines privations dans un but chrétien, aurait ce qu'on appelle l'esprit de sacrifice et cette habitude du sacrifice formerait en lui un caractère énergique, une volonté forte.

Pour accepter toutes ces souffrances avec résignation, pour s'imposer des privations, surtout dans un but chrétien, il faut du courage. Ce ne sont pas les lâches qui ont cette vaillance, ce sont des hommes de bonne volonté.

Pour former l'enfant à l'esprit du sacrifice, on s'y prendra de bonne heure, on lui représentera l'Enfant Jésus comme étant l'enfant du sacrifice; on lui dira les sacrifices qu'il s'est imposés, pour qui il se les est imposés.

On lui représentera que tous les saints, son patron en particulier, ont imité l'Enfant Jésus et ont fait, eux aussi, beaucoup de sacrifices; on lui dira comment le bon Jésus les a récompensés.

On signalera à l'enfant des mortifications à sa portée; tous les jours, on lui en fera faire quelques unes; on se les imposera en même temps qu'à lui quand la chose sera possible; on les lui fera consigner le soir dans son carnet. On pourrait à cette fin avoir en réserve des imprimés, sur lesquels figureraient quelques bonnes œuvres et quelques privations

en rapport avec l'âge de l'enfant; chaque jour, le bulletin serait rempli et le total fait à la fin de la semaine.

On donnera surtout un but aux sacrifices qu'on demandera à l'enfant.

La conversion d'un pécheur, une grâce à obtenir....Quelle facilité on trouverait dans cette pratique pour faire obéir les enfants, pour les rendre bons, vertueux!

A ces différents moyens on joindra l'encouragement en s'intéressant chaque jour aux efforts que l'enfant aura faits, en reconnaissant sa bonne volonté par une sortie, par une réjouissance de famille, par une récompense bien choisie.

On lui fera voir combien l'effort est noble et grand en lui mettant sous les yeux les exemples de l'Enfant Jésus et des Saints. On lui fera comprendre de bonne heure que le ciel est pour ceux qui savent se gêner, pour les hommes de bonne volonté, et que même pour devenir quelqu'un en ce monde, il faut savoir souffrir et souvent supporter des choses pénibles.

Les exemples ne manqueront pas à l'appui de ces considérations: tous les grands saints et tous les grands hommes ont passé par le creuset du sacrifice. Je me résume:

La volonté, c'est le grand ressort qui met en activité toutes les forces de notre âme. On n'est homme que pour autant qu'on a de la volonté.

On forme la volonté en combattant le sensualisme chez l'enfant dès ses premières années, en l'assujettissant à une discipline rigoureuse, en lui donnan tdes idées d'ordre, en l'initiant de bonne heure à l'esprit de sacrifice. Tout est là. On pourra prôner, comme moyen de former la volonté, tel ou tel spécifique. En théorie cela est très beau, en pratique, cela ne peut être qu'une valeur de second ou de troisième ordre.

(Présenté en français).

# VERSLAG OVER DE VORMING VAN DEN WIL

door J. Belpaire

Leeraar in S. Romboutscollege, Mechelen, België

Er zijn jongelingen, die zich laten verleiden door een enkel woord van een makker. Om hetgeen gaat volgen duidelijk te maken, neem ik tot voorbeeld een jongen man, dien ik gekend heb. Hem werd door de andere beambten op zijn kantoor verteld — en hun gezegde steunde niet op het geringste bewijs, dat de bestuurder van het handelshuis waarin zij dienst deden, overal gekend als een eerlijk man, eene schandelijke betrekking onderhield met eene vrouw in de buurt.

Eene rechtschapen inborst zou zich tegen die lastertaal verzet hebben, en, uit eerbied voor den man, zich wel gewacht deze eerloosheid voort te vertellen. Onze jongeling, gevleid door het vertrouwen dat de anderen in hem schenen te stellen, hopende zijne meerderheid bij anderen te doen gelden, deelde het nieuws mede aan zijne kennissen en hij, die eene zedelijke opleiding had genoten kwam tot het besluit: vermits hooggeplaatste personen het voorbeeld geven, mag ik mij ook wel aan ontucht overgeven.

Dit gemis aan karaktervastheid aanvullen is de taak der opvoeding; de daartoe noodige middelen te bespreken heeft deze vergadering voorgenomen: ik zal trachten, in dit kort verslag, het mijne toe bij te dragen, niet om het vraagstuk in zijn geheel te onderzoeken, maar slechts om het standpunt der drie bijzonderste opvoedingstelsels in dit opzicht te schetsen.

Deze drie methoden kunnen zich beroepen op de denkwijzen van drie groote wijsgeeren: Spencer, Kant en Thomas van Aquino.

Elk dezer geleerden heeft eene eigene voorstelling van de werking van den wil: van daar het verschil in de opvoedingsregels, die uit hunne gedachten werden afgeleid.

De Engelsche school meent m. i. dat men iets wil, wanneer men met zinnen en hartstochten in de daad rechtstreeks of onrechtstreeks genoegen schept, of denkt te zullen vinden; dat men niet wil, wanneer de daad ons smartelijk aandoet of ten minste geen stoffelijk voordeel verschaft. Zoo zal men, om den jongeling, waarover ik sprak tot in-

keer te brengen, hem doen voelen hoe onaangenaam het voor hem zal zijn, nadat men hem als lasteraar zal aanzien, de afkeer der rechtschapen harten en de vijandschap der vrienden van den beschuldigden te voelen drukken; of men zal hem laten voelen (maar dit zou praktisch wel gevaarlijk zijn) hoe de walging voor een losbandig leven al het genot der weulpsche zinnenverzadiging welhaast wegneemt.

Spencer, de voorstander van dit opvoedingsstelsel, heeft het met bewonderenswaardige meesterschap op de minste voorvallen toegepast: hij noemde het *de tucht der rechtstreeksche en onrechtstreeksche gevolgen der daden*: veel waarheid is daarin bevat, dat zal menig opvoeder, die het stelsel op de kinderen in de eerste jaren heeft toegepast, wel toegeven.

Daartegen staat de Duitsche school; zij gaat uit van de gedachte, dat men om te willen, daartoe aangezet dient te worden, niet door zinnelijk genoegen en stoffelijk voordeel, maar alleen door plichtbesef. Kent iemand zijn plicht, zoo redeneeren deze opvoeders, dan volgt de toestemming van den wil en verder de daad, zonder dat tusschen voorstelling en wil ruimte zou zijn voor de keus. De keus tusschen twee zich uitsluitende plichten is nimmer voorafgegaan in het verstand: daar wordt beslist door het denkvermogen, welk der twee voorschriften zich als plicht opdringt en welk geen verplichtende wet kan uitmaken.

Zoo stelt Kant de natuur van den wil voor in zijne „*Kritik der Practischen Vernunft*" een werk, waarin de scherpzinnigste gedachten ongelukkiglijk in een zeer ingewikkelden taalvorm verholen blijven.

Naar deze opvatting moet de opvoeding het verstand alleen ontwikkelen en opleiden, het bevrijden van valsche gedachten nopens zijne plichten, door de ware plichten sterk in het licht te stellen.

Zoo bijvoorbeeld zal men zeggen: iemands faam besmeuren kan nooit een plicht worden. Voor alle menschen: want indien alle menschen de eer huns naasten rooven, bestaat er geene goede faam meer, en men kan zich niet verplichten tegenover iets dat niet bestaat. De echte plicht bestaat dus in het eerbiedigen van een ieders waardigheid.

Tusschen de twee vorige opvoedingsstelsels in vindt eene derde plaats: hier wordt met Kant aangenomen, dat men ondanks een stoffelijk nadeel iets hoogers kan willen; maar tegen hem houdt men staan dat, wanneer het verstand zich twee uitsluitende wetten of daden voorstelt, de wil tusschen beide kiest en daardoor toestemt. Zulks gaat niet zonder ontwaken der genoegen en hartstochten, en omgekeerd kunnen deze tot toestemming aanlokken; dien wederzijdschen invloed verklaart de eenheid in een mensch van het stoffelijk en het onstoffelijk bestanddeel.

De keus van den wil is niet willekeurig maar geleid door het verstand. Geven wij herhaaldelijk de voorkeur aan eene daad, dan ontstaat eene

neiging, eene gemakkelijkheid, eene gewoonte om hetzelfde te herdoen; waardoor evenwel de vrijheid niet vernield wordt.

In de zedelijke opvoeding der jongelingen zal men alle gelegenheden te baat nemen, waar ze bijvoorbeeld van een ander kwaad hooren spreken of hoe ook aangelokt zijn tot buitensporigheden, om ze er toe te brengen, dit kwaad werkdadig af te keuren, of aan de driften weerstand te bieden, omrede dat ze verkiezen aan Gods wet onderdanig te blijven, en tevens de achting hunner medemenschen te verdienen, of hunne gezondheid te sparen, en in elk geval zich het eeuwig geluk te verzekeren hiernamaals.

Neemt wel in acht, dat het brandpunt van het geschil tusschen het tweede stelsel en het derde hierin ligt, dat het tweede een hooger begeertevermogen in den mensch verwerpt, en het laatste dit aanneemt. Wanneer men in het laatste zegt: verkiest een deugzaam leven boven ontucht, omdat het goed is voor u, dan beduidt het voor Kant, begeert dit, gij zult er u van beloven, waardoor volgens hem de plicht aan het gevoel ondergeschikt wordt. Daarom aanhangers van Kant's stelsel zullen in ons opvoedingsstelsel een verlaging van het karakter zien door gehechtheid aan de minderwaardige vermogens. Doch geldt het veeleer eene verheffing, eene versterking van den onstoffelijken wil.

Eene gedachtenwisseling over opvoedingsstelsels zou dus teneer komen op eene bespreking van wijsgeerige principen.

Toch kunnen wij het eens zijn in vele punten. Welk ook het stelsel zij dat elk van ons aankleeft, allen zult gij toegeven (en hiermede wil ik sluiten), dat onze taak gemakkelijker wordt, wanneer de studenten onze pogingen met betrouwen bejegenen, wanneer zij dank aan onze tegenwoordigheid hunne plichten indachtig blijven, en wanneer zij zich door ons voorbeeld laten aansporen tot het goed.

Overal waar opvoeding op Godsdienst gesteund gaat, en alwie het geluk heeft gehad deze ervaring ook op te doen zal het nogmaals toegeven, is deze driedubbele invloed bekrachtigd; geen betrouwen is zoo rotsvast als het betrouwen op God, geen wezen is zoo dicht bij ons en zoo gedurig met ons als de Schepper die ons in het leven houdt, en geen voorbeeld is zoo opwekkend voor de studenten als de God-Mensch van het Evangelie.

(Présenté en flamand.)

## RAPPORT SUR LA FORMATION DE LA VOLONTÉ

### RÉSUMÉ

Dans la „*Critique de la Raison pratique*", K a n t expose en de fort belles pages, comment à son sens c'est s'avilir, que de se soumettre aux prescriptions de la morale pour un autre motif, que celui du devoir:

ou en d'autres mots, d'agir sous l'attrait de raisons de sentiment, et non sous l'impulsion de l'impératif de la volonté.

Les partisans de la *philosophie spencérienne* nient l'impératif et repoussent l'insinuation d'avilissement. Il n'y aurait avilissement, que s'il existait d'autres motifs d'agir, que les émotions passionnelles et l'intérêt matériel. Or, ces motifs pour eux n'existent pas plus que le devoir. Pour Spencer l'intérêt seul entraîne à l'action.

La *philosophie thomiste* admet au contraire une faculté de vouloir, dont le rôle ne se borne pas seulement à recevoir une détermination de l'intelligence, mais peut la choisir librement et partout subir l'attrait de divers motifs supérieurs à l'intérêt personnel. Cette faculté jouit de la propriété de pouvoir par la répétition des mêmes actes faire naître en elle une inclination et une facilité à agir de la même manière.

L'application de ces principes à l'éducation est la suivante: *Spencer* conseillera de fermer les enfants à la morale en leur montrant, sinon leur faisant sentir, les avantages et les inconvénients de leurs actions.

*Kant* doit arriver à la conclusion, qu'il suffit d'exposer la ligne de conduite à suivre dans les différentes situations de la vie, et de montrer qu'il n'y a qu'une ligne de conduite pouvant servir de règle universelle; cette règle grâce à l'appoint de la loi fondamentale déterminera la volonté.

D'après *l'école thomiste* enfin, l'éducation n'est qu'à moitié achevée, quand on a exposé la morale; en présentant aux jeunes gens des motifs d'actions, ou un bien supérieur à l'intérêt, il faut les amener à agir conformément à ses prescriptions: de plus l'éducation ne sera complète, qu' après que, par la réitération des mêmes actes, la volonté aura acquis assez de consistance pour résister aux entraînements des passions.

(Présenté en français.

# INDIVIDUALITY AND THE HIGHER INCENTIVES TO EFFORT

BY ST. G. LANE FOX PITT

LONDON

There are, roughly speaking, two points of view from which educational problems may be considered. According to the first, education is nothing more than a system of training whereby the individual may gain the means, or acquire the capacity of adapting himself, more or less skilfully, to his „environment", thus enabling him to „earn a livelihood" or „win a position in the world". „A good reputation", „sound practical efficiency" and „thoroughness" express the ideals, method, and purpose, which it is contended, should always be kept in view. This represents the point of view of a vast majority of educationalists. The other point of view, held by a comparatively small, though I am glad to think a growing minority, represents the aim of education as a preparation for the development of all those finer qualities of heart and mind which are necessary for upbuilding of a truly noble character.

These two points of view are not of necessity mutually exclusive, but they represent respectively two schools of thought, which are often so narrowly expressed, as to appear altogether conflicting. Even when both views are accepted as no more than the co-ordinating and complimentary aspects of one and the same process, a serious conflict of opinion may arise as to which should have the first place, which should be subordinated and which should be considered supreme. We are confronted in short with the old conflict between God and Mammon. What now are the incentives to effort called into play by the first and more ordinary stand-point? Briefly stated they are: the desire for material comfort and security, the love of approbation and applause, the love of power, dominion, and of distinction. All these can be made very effective incentives to exertion, perseverance and endurance. The competitive system which these educationalists usually extol, is a very powerful instrument for evoking such motives; but, though not always clearly perceived, the goal aimed at is personal gain-gain, that is at the expense of fellow-competitors. In this struggle for self-advancement,

there inevitably arises a vast amount of false expectation with its consequent disappointments, bitterness and resentments. It is no doubt generally conceeded that a certain infusion of the „moral element" is needed to mitigate the evil effects of competition, but there this is the dominant factor, such infusion can never be thoroughly effective.

We have now to consider what is the true meaning of individuality. How is it to be distinguished from egotism? Is the growth of individuality incompatible with self-surrender? I stoutly maintain that this is not the case; but that, by making moral ideas supreme from the very beginning, the child-mind can be induced to regard succes in life as solely a question of its advancement towards a more perfect state-that it can be induced to look upon good character (not mere reputation) as far more precious than any outward possessions. This advancement towards a perfect life is a process of continual expansion. It is a constant letting go of those attachments, of those limitations that are properly outgrown. Thus results and achievements should not be treasured up in the memory as possessions, but as mere indications of certain stages in the great process of character-building, as land-marks, useful no doubt in the plotting out of a survey, but as useless in themselves. It cannot be too strongly insisted upon, that all those tastes and preferences, which determine our choice of action, are not fixed entities, but are the fluctuating outcome of our beliefs and perceptions. Whether we regard our desires as being inborn, or acquired, they can be cultivated or repressed by suitable instruction, so that we may learn to distinguish between the mere outward marks of skill, ability and virtue and the acquisition of those higher qualities themselves; and learn to prefer the latter. How, it may be asked, are such ideas to be taught? To this I would reply that it is a matter of universal observation that all children are imitative, that is to say they are susceptible to example and suggestion. Further it is generally recognised that children are naturally „curious" and „inquisitive", which epithets are more or less opprobrious equivalents for the love of truth. I would contend, therefore, that if these higher natural instincts and tendencies are well directed we have an abundant source of incentives, rendering reliance upon the cultivation of lower motives, with their baneful consequences, altogether unnecessary. It is quite true, of course, that in most children the acquisitive and aggressive spirit is always latent and ready to seek expression on the slightest provocation; but if parents and teachers could be convinced of its dangers and induced to avoid making any appeal to it, it would soon lie buried and innocuous in a mass of wholesome habits and associations.

My contention, therefore, amounts to this: that the cultivation of

rue individuality implies a continuity of higher effort, associated al-ways with detachment from, and the surrender of outward results; vhile „egotism" is the expression of a mental habit te seize and hold hese results as separate possessions, with a delusive belief in their eality and permanence.

To conclude: Education, when coupled with the term „moral", im-plies that the formation of high character is to be regarded as not me-ely i n c i d e n t a l that is not, so to speak, to be a mere by-product of he educational process, but that it should be recognise das the supreme aim, that to which all other purposes are subordinated. The cultiva-ion and development of the child's intellectual capacity is, of course, ncluded in the operation, but not in a manner which ignores the vital necessity of awakening in its mind those qualities of heart, those feelings, those sound judgments in difficulties of conduct and endea-vour and those perceptions of nobler ideals, which conduce to the lea-ding of a righteous life. The great purpose of education, in short, be-comes the development of a natural disposition to prefer the good, the true and the beautiful to their artificial copies. Right living thus pre-sents itself spontaneously to the mind as a course both attractive and interesting, rather than in the guise of disagreeable obligations impo-sed as a condition of securing personal advancement and immunity.

(Présenté en anglais.)

# L'ÉDUCATION DU CARACTÈRE

PAR MLLE ZÉNAIDE STOLITZA

PROFESSEUR À L'INSTITUT PÉDAGOGIQUE DE ST. PÉTERSBOURG, DIRECTEUR DE L'ENCYCLOPÉDIE D'ÉDUCATION SOCIALE, ST. PÉTERSBOURG

Ce ne sont ni les dispositions intellectuelles, ni les particularités de sentiment qu'il faut comprendre sous le nom de caractère, ni les tendances et manifestations de l'homme qui font son individualité, mais bien les qualités de sa volonté. Le terme caractère correspond donc à la volonté, comme celui de talent à l'intellect, celui de tempérament au sentiment.

Toutes les classifications de caractères, faites d'après celles du tempérament, sont à refaire et pour en poser le principe, c'est d'abord des particularités typiques de la volonté pour chaque individu et non du sentiment qu'il faut se rendre compte.

Ce sont ces particularités-là qui forment les traits de caractère. Nous en distinguerons une douzaine formant six paires de contrastes (qualité négative et positive): apathie — initiative, paresse — énergie, indécision — résolution, faiblesse — force, entêtement — raisonnement, insubordination — discipline.

Chaque caractère peut contenir plusieurs de ces traits à la fois, mais c'est celui qui est le plus fréquent, c'est à dire le plus constant, qui lui donne son nom.

La faiblesse de caractère peut prendre l'aspect de trois défauts de volonté: frivolité, suggestibilité, inconstance. La force de volonté qui fait son contraste est manifestée par les caractères: posé, indépendant, constant.

Nous avons ainsi quatorze caractères qui forment en s'associant diférentes combinaisons pour telle ou telle individualité.

Le caractère idéal est composé de tous les traits positifs cités plus haut et c'est à l'éducation de les développer dès le plus jeune âge de l'enfant en recherchant tous les moyens possibles.

Conditions préalables de toute éducation de caractère: faculté des élèves de diriger leur attention et une santé vigoureuse. C'est à la famille d'y songer et à l'école de continuer et de protéger l'oeuvre de la famille.

L'effort de la volonté est justement un effort d'attention. L'indécision, l'apathie, la paresse même proviennent de ce que nous ne savons pas fixer et retenir notre attention, renforcer un motif plutôt qu'un autre, le rendre préférable à nos yeux et tenir bon quoiqu'il arrive.

Pour cultiver l'attention, il faut l'exercer dès le plus jeune âge: ne pas interrompre les impressions, les amusements, les jeux du bébé, mais — si possible — les varier pour y attacher l'intérêt et retenir l'attention. L'habitude de l'inattention, de la distraction est surtout à craindre; elle doit être empêchée à tout prix. Enfin, lorsque l'enfant exerce sa volonté, il doit se rendre compte de ses actes, de ses désirs et de ses volitions — ce qu'il ne peut faire qu'au prix de l'attention; et dans le cas contraire il faut l'empêcher d'agir, lui poser des obstacles qu'il ne puisse franchir qu'à l'aide de son attention.

Il n'est pas rare aussi que la faiblesse de caractère, la paresse et les autres défauts de notre velonté proviennent de notre mauvaise santé: lourdeur, anémie, manque de circulation de sang, etc. C'est que l'éducation physique et l'hygiène si indispensable pour la santé de notre âme et surtout celle de la volonté ont fait défaut dans notre éducation.

Le manque d'éducation esthétique est un tort vis-à-vis de l'initiative de la volonté bien souvent remplacée, hélas, par la plus grande apathie. L'école a tort de considérer les arts dont elle dispose comme des branches d'enseignement au lieu d'en faire un moyen d'éducation. Elle devrait rendre son élément esthétique plus intense et plus varié.

Pour ce qui concerne la famille, elle doit faire connaître à l'enfant les éléments du sentiment esthétique, tels que le rythme, la symétrie, différentes combinaisons de sons, de lignes, de couleurs, etc., en encourageant ses premiers pas dans la voie artistique et en lui donnant la jouissance esthétique d'oeuvres d'art qu'il est en état de comprendre et d'apprécier.

C'est à la famille aussi de surveiller la fantaisie de l'enfant, de l'exercer et de lui laisser prendre son élan, mais à condition qu'elle ne lui fasse pas oublier la vie de la réalité.

Pour éviter la paresse et maintenir l'énergie de la volonté c'est encore la famille qui habitue l'enfant à l'activité, qui le fait ranger ses effets et tire profit du plaisir qu'il trouve à remplir de menues besognes en s'imaginant d' être „grand".

Quant à l'école, c'est elle qui fait travailler l'enfant intellectuellement d'une manière systématique, qui lui donne de l'ouvrage d'après ses forces et ses tendances individuelles et l'occupe de travail manuel dont les résultats pratiques l'encouragent à déployer son énergie.

Pour former un caractère résolu l'éducation trouve un auxiliaire dévoué dans la gymnastique, surtout la gymnastique rythmique

(d'après la méthode de Jacques Dalcroze), qui non seulement communique aux mouvements une grande exactitude mais encore fait du corps un instrument docile de la volonté qui trouve ainsi du profit à s'exercer.

Si nous voulons que nos enfants au lieu d'être frivoles aient un caractère posé, nous devons leur faire connaître aussitôt que possible le sentiment de la responsabilité. C'est aux parents de surveiller que leurs enfants ne recherchent pas d'une manière inconsciente et irréfléchie le plaisir quel qu'il soit, mais qu'ils soient en état de faire librement leur choix en se rendant bien compte des conséquences qui en découlent. Il est recommandable aussi de donner aux enfants des commissions plus ou moins importantes qu'ils sont en état de remplir et de leur confier les jeunes frères et soeurs.

L'école rend le sentiment de responsabilité plus conscient par son élément social, par les différentes espèces de devoirs qu'elle exige de ses élèves, par des cours enfin de morale pratique. Il est absolument nécessaire que la responsabilité se joigne à la liberté et celle-ci a pour but l'indépendance de caractère.

Lorsque nous apprenons à nos enfants à lutter contre les obstacles, à endurer les souffrances et à garder leur sang-froid en toutes circonstances (en leur proposant des exercices qui consistent par exemple à retenir leurs larmes dans la douleur ou bien leur rire s'ils écoutent quelque chose de risible, etc.) nous contribuons ainsi à la constance du caractère.

Les enfants qui ont la bonne habitude de céder les uns aux autres et d'obéir aux parents ont plus de chance de devenir raisonnables, avec le temps, que les petits entêtés.

Un train de vie régulier et la plus grande discipline dans la vie quotidienne de l'enfant qui du reste n'entrave guère sa liberté, de l'ordre dans ses habits, dans ses effets, livres et joujoux, dans ses manières à table et aux leçons — voilà les conditions de la discipline de caractère.

Par conséquent, l'école aussi doit surveiller la discipline surtout dans les classes inférieures pour former aussitôt que possible la bonne habitude de la subordination.

(Présenté en français.)

# ZUR CHARAKTERBILDUNG

VON DR. PHIL. MARIE V. BESOBRASOFF

PRÄSIDENTIN DER ETHISCHEN GESELLSCHAFT IN ST. PETERSBURG

---

Der goldene Schnitt gilt nicht mehr als Ideal der Erziehung dank den grossen Individualisten — Nietzsche, Tolstoi, Ellen Key und anderen. Die Individualität in ihrer vollen Klarheit und Wichtigkeit zu behaupten, für dieselbe zu kämpfen, so ist die Schablone des Jahrhunderts des Kindes.

Und wenn ich Charaktergrösse oder Charakterstärke als Ideal hinstelle und überzeugt bin, dass alles Mögliche gewagt werden muss um dieses Ideal zu erreichen, das nötige Milieu zu beschaffen bezw. dieser Quadratur des Kreises näher zu kommen oder sie fester ins Auge zu fassen, will ich nur Folgendes in den Vordergrund rücken.

Meine Beobachtungen des russischen Lebens lassen mich meinen, dass bei uns die Wage des Lebens, so wie die der Erziehung, recht schwer ins Gleichgewicht zu bringen ist, vielleicht schwerer als anderswo dank der Charakterlosigkeit, Milde bezw. Gutmütigkeit des nationalen Charakters. Zu oft und zu leicht wiegt die eine Schale mehr als die andere.

In der einen liegt all zu grosse Milde, in der anderen ungerechte Strenge — dieses Bild charakterisirt das Leben; der Pendel in der Mitte oder der goldene Schnitt kann nur als Symbol oder Ideal gelten.

Und in Russland schwebt die Schale der Strenge in der Luft und wiegt schwer die Verwöhnung, das sittliche *laisser-aller* der Kindheit und der Jugend. Ich charakterisire das Leben im Allgemeinen und lasse selbstverständlich die vielen Ausnahmen ausser Acht. So hat vor kurzem eine neue pädagogische Zeitschrift „Familienerziehung" (Astrackan 1912, N° 1) viel Tatsächliches zur Strenge der Eltern bezüglich der Kinder veröffentlicht, eine lange Reihe Strafen aufgezählt, die schon Qualen sind. Diese einzelnen Tatsachen können wahr sein wie auch andere Ausnahmen, die ich nicht in Betracht ziehe. Es giebt natürlich Tausende von Müttern, welche ihrer Aufgabe gewachsen sind, nicht bloss der Kleider und Hütemode dienen und ihre Kinder zu Menschen erziehen. Auch Väter giebt es, ehrlich und aufgeräumt, die zu Hause leben und Vorbilder der Erziehung sind, und Harmonie, wahre Herr-

scherin des Familienstaates, herrscht dort wo Vater und Mutter im Einverstand wirken.

Aber im Grossen und Ganzen wachsen die Kinder hauptsächlich der Grosstädte als Leser unserer modernen Literatur der Entartung und Blösse auf, als Theater- und Kinematographenbesucher ohne jegliche Wahl desjenigen was vorgetragen bezw. gezeigt wird. Ein 10 jähriger Knirps begleitet schon Erwachsene da, wo es nicht geschehen sollte, lebt in die Nacht hinein, schaut ungesundes Kartenspiel mit an, wenn er nicht gar selbst spielt, hört Gespräche, die er nicht hören dürfte —' zu viel Kritik, zu viel Spott, auch die Schule betreffend, was das russische Familienleben so unglücklich kennzeichnet.

Die Kinder werden vermummt und verdummt, dank der Verweichlichung der Eltern, in Angst vor frischer Luft und jeglicher Arbeit erzogen, bedient durch Bonnen und Gouvernanten, welche verachtet werden und meistens nur Verachtung verdienen.

Wie können fremde Menschen Liebe ins Haus bringen — es giebt natürlich Ausnahmen, aber die Erziehung fremden Händen überlassen macht die Kinder den Eltern fremd. Lächerlich erscheint mir unsere Vergötterung der fremden Sprachen, und dieser Liebschaft wird der Altar der Liebe als Opfer gebracht. Jetzt wäre es hohe Zeit die Erziehung mehr national zu färben und kein Gewicht auf fremdzüngliches Plappern zu legen. Auch die werden fremden Sprachen mehr oberflächlich als gründlich erlernt — dieses ist doch eine schwierige Arbeit, — und Arbeit wird gescheut. Erzogen werden keine treuen Vasallen der Pflicht sondern Sclaven, welche der Last des Lebens nicht gewachsen sind und derselben leichtsinnig den Abschied geben. Sie erwarten nichts vom ewigen Leben, marschiren ins Jenseits, indem sie es unwiderruflich verneinen. Alle Problemen sind leichthin gelöst, weil die Jugend nicht gelernt hat Arbeit zu leisten bezw. Arbeit zu schätzen.

Der Kern der Charakterbildung liegt meiner Meinung nach in dem Gleichgewicht oder der Harmonie des Bewusstseins der Freiheit und der Notwendigkeit des Handelns.

Zu wenig Bewusstsein der Freiheit oder zu strenge Erziehung und das Handeln wird gehemmt — Furcht wird erzeugt, Lüge, Tücke, Bosheit werden zu Tage gerufen und Liebe, Gerechtigkeit verscheucht; so werden Untermenschen oder Tiermenschen erzogen.

Und wiederum zu milde Erziehung und verloren geht das Bewusstsein der Notwendigkeit, es existirt dann bloss Freiheit, ungezügelte oder unendliche Freiheit, Sache der Unsittlichkeit, des Lossagens von jeglichem Altruismus, das Leben des reinen „ichs" losgelöst von der Welt samt seinen Instincten eines Mikrokosmos, der sich ein Makrokosmos dünkt.

Und wieder kein wahrer Mensch als Resultat der Erziehung

und nur eine Ab-oder Spielart des möglichen Menschentums.

In dem Gleichgewicht dieser 2 Faktoren — des objectiven (Notwendigkeit) und des subjektiven (Freiheit) besteht die grosse Kunst der Erziehung oder der so von mir benannte goldene Schnitt. Er allein kann als Ideal der Charakterbildung gelten und ist so selten wie jedes Ideal.

Dennoch liegt das Streben in Menschenhänden, so zu sagen das Bewusstsein wohin man streben soll.

Einen Fehlweg der Philosophie sehe ich im Voluntarismus, sowohl wie im Intellektualismus. Nur Vernunft, welche den Menschen als ein Ganzes fasst und die Bewohner — Herz, Wille und Intellekt beherrscht, kann den Pendel in Stillstand setzen; in ihr allein liegt das Lösungswort des Erziehungsproblems und Charakterstärke oder Charaktergrösse.

Ich will nicht, weil ich kann (Freiheit) bezw. muss (Notwendigkeit), sondern kann — muss. Bloss derjenige, welcher sein Können und Müssen folgenderweise erprobt hat, ist der wahre Mensch, oder das Ideal des Menschen, der Vertreter des Menschentums, nicht ein „Aussermensch", wie ignorante Uebersetzer den „Uebermenschen" Nietzsches ins Russische übertragen und das Lächerliche seiner Theorie unwillkürlich richtig beleuchtet haben.

Der Uebermensch ist eine Parodie des Menschen, weil er Liebe, Harmonie, Vernunft verwirft, das Ewige im Zeitlichen verbessert, und nicht umgekehrt.

Warum „über" wollen, wenn im Kern des Menschen so viel Ideales oder Schönes und Wahres steckt?

Die Entwicklung dieses Kerns ist ein blutiger Weg, den die Menschheit n i e verlassen wird. Nur Abwege können alle übrigen Wege sein, so auch derjenige Nietzsches.

Das Ignoriren des Menschentums, das Streichen des goldenen Schnittes kann als grösster Fehler der Erziehung gelten. Keine Charaktere können gebildet werden, keine Sittlichkeit existiren, da wo die Vernunft nicht zu ihrem Rechte kommt, das Hauptstück, bezw. Centrum untergraben ist.

Ohne Charakter keine Sittlichkeit und Verkommen des einzigen wahren Weges der Menschheit, ihres langsamen aber dennoch sicheren Ganges zum Erklimmen des Menschentums.

Diesen Weg hat der Kongress eingeschlagen und er hat die einzige Fahne, welche alle Nationalitäten einigen kann, ergriffen, um sie schön und breit wehen zu lassen.

Schöneres aber giebt es nicht auf Erden als eben diese einfarbige Fahne, und die Arbeit des Kongresses verdient ein recht herzliches und lautes Hoch.

(Présenté en allemand).

## PREMIÈRE DIVISION

# C

*ZEDELIJKE OPVOEDING VAN PRACTISCH STANDPUNT BESCHOUWD.*

*L'ÉDUCATION MORALE REGARDÉE DU POINT DE VUE PRATIQUE.*

*MORALISCHE ERZIEHUNG VON PRAKTISCHEM STANDPUNKTE BETRACHTET.*

*MORAL EDUCATION CONSIDERED FROM A PRACTICAL POINT OF VIEW.*

---

## THE AIMS, MEANS, AND SANCTIONS OF MORAL EDUCATION

BY REV. DR. EVANS M. R. I. A.

COMMISSIONER OF NATIONAL EDUCATION, IRELAND

---

Moral Education is that kind of instruction and training that leads to the knowledge and practice of virtue, and to the growth of high moral character. Its aim is to lead the young mind from the beginning to distinguisch between right and wrong, to foster in the youthful heart a delight in good and dislike to evil, and to observe in every act of work and play the strictest truth and honour. By such education the finest moral sentiment is cherished, lasting moral habits are acquired, the building of moral character well begun, and the will trained to ways of reason and moderation in after life.

To children of tender years little, if any, abstract instruction in moral precepts should be given. At this early age moral teaching should be such as naturally arises out of incidents or simple events happening in ordinary life. Usually there will probably be found at home and in school associations enough of these for object lessons in kindness, unselfishness, gentleness, candour, honesty, courage, truthfulness, and modesty. Later on, pictures, tales, stories, especially Biblical stories, will furnish subject-matter both interesting and morally educative, and if tactfully used by a teacher possessing native wit and a child's

heart, will in most cases awaken conscience, stimulate the moral instincts, and nourish good dispositions in the soul.

Suitable poetry for children may be sung, and sometimes recited with valuable effect on the youthful heart. Spiritual songs for children are better than lectures. Good dialogues assist not a little in the training of voice, and manners and morals. Such juvenile performances may be made a medium of many a precious influence, and leave too in the memory a store of recollections that hereafter, in times of temptation and sadness, will come forth as guardian angels to cheer and counsel and safe-guard the sad and wavering spirit. Rightly used, an Infant school may, to a considerable extent, serve the purposes of a children's Church.

The way in which the ordinary week-day work of a school is carried on will, for better or worse, permanently affect the moral character of the pupils. If the reading lessons are permitted to become monotonous, slovenly or inexpressive, both the intellectual and moral tone will certainly deteriorate; but if reading is taught with appropriate exemplification by one who is a good reader and the pupils required to do likewise, they will readily learn the art of distinct articulation, easy manner and graceful selfpossession.

Literary compositions on themes carefully studied and the subject-matter expressed in the natural sequence of ideas, will move and grow by mental impulse into appropriate diction, and sometimes charming forms of phrase and epithet. And not the thought alone but the thinker too will express himself, for as Buffon has put it, „The style is the man." In like manner, students who habitually endeavour to exhibit their arithmetical and mathematical work, as not only correct in process and execution, but also in the form of skilful solution and elegant arrangement, do in this very effort to attain high excellence, educate themselves morally as well as mentally. As the methodical is ever in right line with the moral, aspiration toward an ideal completeness of work ennobles the worker, and well-done is the doer's crown of reward.

An earnest striving after happy idiomatic translation from one language to another nurtures the spirit like an effort of piety. So does endeavour to reproduce a work of Art, or to put on canvas a faithful transcript of a picturesque scene, or to search nature by the light of intuition and appliance until discoveries become a revelation. In all this, aiming to do well is the royal road to wellbeing; and when the aim to do well engages the eye and the hand as well as the intellect, it will follow that mind, body, and the moral self — all three — receive an abiding benefit.

The student of Nature will observe that birds and beasts have a power of confabulation by which they can understand each other. But

man alone possesses *language* spoken and written. Language is human, as reason is human. Language is uttered reason; reason is language in embryo. And it is significant that, in the finest form of language which has yet existed, logos is both *word* and *reason*.

Pope says: „An honest man's the noblest work of God". To no creature but man can the word *honest* be applied. Animals are sometimes said to be *noble*, but the word *noble* when so applied has a meaning different in kind from that which belongs to the Patriot, the Statesman, the Soldier, the Martyr. It is the same with the adjective *good*, and others. The wise teacher will be prompt to see that there is a moral philosophy in adjectives waiting for a voice. The testimonies are all the more valuable, that they are the result of processes silent and unintentional. Moral adjectives pertain to man. He is the only creature in this World who does right because it is right, and refuses to do wrong because it is wrong.

In every element and phase of Nature Study there will be found something to lead from Nature to nature's God. In everything animate and inanimate there is evidence of *intelligence*. All structure reveals *purpose*, and purpose in the creature always points to a personal Creator.

In Physics there is much that lends itself to suggestions of high moral truth, much that leads to blissful recognition of God. To exemplify: it is a law of solar physics that the sun acts on the planets by a force having for its direction the line joining each planet with the sun's centre. This force is attractive, and its intensity is known to vary inversely as the square of the distance. Underneath this law, there are others. There is an attractive force of the kind detected between the sun and planets, inherent in every part of the world of matter. This attraction is not *solar* gravitation but *universal* gravitation. But on what is universal gravitation dependent? Gravitation is a *force*. In the laws of space and number there is no *force*, nor anything of the nature of force, nor is there any volition. Therefore universal gravitation „hangs on the prop that holds the world and all things up", that is, it hangs upon the will of a personal God.

Although every part of a well-ordered school course may lend itself to a scheme of moral instruction, some subjects are more serviceable than others. Nature study, now becoming popular, is full of moral suggestion. If it be borne in mind that „nature is but the name of an effect whose cause is God", and that, what we call „laws of nature" are really „the hands of God", nature then is in itself a great moral seminary in which every function is an object lesson in moral education.

Material nature moves, but her forces balance. The earth has its seasons, but they are cycles of harmony. Animals are active, but they

do not fret. Man alone worries himself. Highest of all, he is the least contented. Summing up in himself the excellences of all creatures, he fails to attain a repose that meaner ones enjoy. Natural environment will not account for his unrest, for in every zone, and under all skies it is the same. Circumstances are not the cause. These change from penury to affluence, from solitude to society, from ignorance to knowledge. Through all their variations he may move, but the one thing that abides is his invincible unrest. Age will not explain it, for discontent travels through all its stages. It craves in youth, it surges in manhood, and pines as the years increase. Under every variety of treatment he murmurs. He is never at home, and the only reason is he is an exile from God. Man is moral. His life is from God, and its first and chief law is „unto God". Obedience to that law is God's way of peace. The great counterlaw is „unto self", and self-gratification is the devil's bread. The former law is „the law of the spirit of life in Christ Jesus", the latter is „the law of sin and death."

„Talk they of morals: O Thou bleeding Lamb!
The grand morality is the love of Thee."

In present-day education, Art occupies a high place. In itself Art is moral and innocent. Artistic instincts and powers are born in man, and Art as we know corresponds with essential parts of our nature. The office of Art is not simply to transcribe, its higher function is to interpret. All nature, all life, so far as it can be presented under the form of beauty is the field of Art. It is here the Artist has to work. His calling is to interpret and to embody. It is his to see through the formal and conceive the ideal, and having fashioned it into the right shape, so present it as to evoke the right feeling. Having gone within the veil to see, the true artist returns to show others what he has seen. In life, in nature, and even in a true poem, there is an element of infinity. Ordinary eyes are too dull, Ordinary sensibilities too sluggish to perceive it. Men need the aid of an interpreter. The visible, we know, is everywhere a revelation of the invisible, but the majority require help that they may see it. The artist translates the unseen truths into, as it were, universal language; he, like the poet sees the infinite in things, and under the conditions of his work suggests it. Christian Art is the interpretation of beauty in life under the light of the divine advent in the Incarnation. Christianity therefore claims the service of Art. Its spiritual and universal truths underlie Art, as grammar underlies language or force underlies energy. It is true, the New Testament does not expressly recognise its office, but Christianity claims the use of all God's gifts and teaches the principles which regulate their employment. Art is of God and cannot be immoral. No matter how fully it may externally harmonise with the laws of beauty, if it

shocks or irritates the moral sense, it is not Art. „Want of decency," Pope said, „is want of sense," and a want of moral beauty in Art renders it a misgrowth or a counterfeit. Whatever is not in accord with the nature of God is not conductive to the welfare of man. Beauty is the shadow of God, and the sphere of Art is the beautiful wherever it is to be found. But nothing is beautiful that affronts the moral sense or leaves it unsatisfied. Art, in every form — music, painting, sculpture — must point beyond the immediate effect. Man's relations to God are his true glory. If Art kindle aspiration to the glory of God, it is not only an offering, but a guide and a support, and is to be welcomed as a much esteemed aid in all true Moral Education. When it appears to be an *end* idolatry has begun. Art is human. Man is the only creature who is endowed with the attributes summed up in the word Art. He is also the only animal that ever painted a portrait.

There are two fundamental facts in human nature, which rightly understood, explain both the need of moral education and the true inward spirit essential to its success, these are *satiety* and *remorse*. The phenomena of these facts are seen in man only, but they are seen always. Alike in former times and in contemporary life, in the experience of the rich and poor these attributes have been and are spontaneously active. They are not caused by circumstances, for they are often strongest where circumstances are opposed to them. They are not constituents of that second nature into which habit grows, for their energy is evident before habit is begun, and their dominion asserts itself over all varieties of habit. In the lower animals no such attributes exist. When an animal is fed its nature is satisfied, it rests and sleeps. It craves for nothing more. But when the hunger of man is appeased his craving still goes on. Satisfied in appetite he is not satisfied in his true, interior self. Every creature comfort may be attained, every material want met, all earthly yearnings may be solaced, and still, as before, his desire continues. *Whence* and *what* is this danger? It is human, for we nowhere see it but in man. It belongs to an inward and immortal essence, for nothing moral or visible contents it. It is the yawning of an aching void the world can never fill; it is the self-conscious spirit inarticulately soliciting the indwelling of the divine; it is in a word the pining of the soul for its portion in God. Christianity alone provides the satisfaction for this want of man, and in its fitness to do so lies one of the chief proofs of it Divine origin. As the key answers to the lock; as the ball corresponds to the socket; as food answers to appetite, affording evidence that the creature that feeds and the nature feeds it are the adapted contrivances of an intelligent and parental power, so the fitness of the Bible for nourishing and unfolding the spiritual life of man furnishes a like evident and unanswerable

proof that the architect of human nature is the parental Author of Revelation. When man has exhausted every satisfaction that prolific nature can afford his unappeased being thirsts for a portion which only being can give. The Divine life alone can satisfy a being made in the Divine image; and it is only when one can say „I live, and yet not I but Christ liveth in me" that he has received the true complement of his being.

A like law underlies and operates in remorse. The feeling of hot vexation with self which a man experiences after wrong doing, has no counterpart in the animal world. One animal attacks and devours another without compunction. No after reaction consumes it with distress. But when man takes away the life of his fellow-man, a bitter accuser within himself torments him with a sense of wrong and a dread of punishment often insupportable. The faculty of remorse is exclusively human. Beside the pre-established harmonies with God, which human nature possesses, there is also in its moral outfit, a capacity to be its own judge, its own tormentor. Such a power in man is an instinct of eternal equity, a presentiment of judgment in a future order of things. The penumbra of that future may hang like a shadow over the scene here, but the light of the coming Inquisition is already kindled within. The experiences connected with satiety and remorse are explicable only in the light of Christianity, and apart from that light and the use of the means which it reveals, the right ordering of life is at best but a groping in twilight. To fulfil its highest purpose, the lamp of Moral Education must shine with the light of the Spirit of God.

5. From the earliest age in which the human mind was occupied with ethical problems, thinkers have discussed the question. — What is it that constitutes *moral obligation*? Why is anything right or wrong? Some have supposed the answer to be found in the „decisions of Society"; some in the „fitness of things", and some in the verdict of the „Moral sense". Others have said that the rule of moral distinctions is found in the „greatest happiness of the greatest number"; and others again in this, that the right is „the useful the advantageous". Granting that the beneficial, the beautiful are very intimately connected with goodness, still all such synonyms confuse the characteristics, or the tendencies of virtue with its essence. Weary of trying and trying unsuccessfully — to find in the sphere of mundane things a universal rule of moral obligation, thoughtful men have recognised that, the supreme determining authority in everything moral is the Divine Will. Attempts have been made to undermine this truth by the theory that God could, if He chose, reverse the moral position and make that good which was evil, and that evil which was good.

However much this theory may do homage to Divine power, it is wholly inconsistent with the Divine character. It implies that God is not righteous, just, or holy in Himself; and pushed to its logical issues, would leave no conception of the Divine will, but immoral Almightiness. Descartes urged, that God could no more make a thing good which was not good than He could make a triangle that has not three angles. The will of God is the Divine Nature expressing itself. As such it is unchangeable. God could not will that good should be evil, or that evil should be good, any more than He could will Himself out of existence. „I am that I am" is His name in all space and in all ages. The nature of God is, therefore, the source of all moral distinctions. All moral principles are inherent in it, just as all the forces of the Universe are comprehended in His omnipotence, and eternity itself in His duration. The Will of God is our law, but that Will conforms to no rule independent of Himself. The Divine character is the pattern to human nature. Every revelation of that character will disclose some of the „laws" by which mind is constituted and matter governed. All fitnesses of things, all relations that ought to subsist between God's creatures are governed by the Divine nature. Right and Wrong are not arbitrary enactments: they are what they are, because of their harmony with God's own Being, or their conflict with it. As a matter of course, such right will ever tend to happiness and usefulness, but the *obligation* is not dependent on the *tendency*. The tendency is the result of the origin of all right in the nature of God. In view of this truth, the doctrine that „whatever is expedient is right," is in its ground atheistic.

In this great fundamental truth Philosophy and Revelation join hands. The highest teaching of Philosophy and the loftiest utterances of Revelation are thus entirely at one. Philosophy can never logically stop short of, and never soar above this eternal truth of Revelation. The teaching that the Divine Nature is the fountain and source of moral obligation in all testimonies of God. It was written by the Divine finger on the Tables of Stone, and it is written by the Divine Spirit on the tablets of men's hearts. It is written in the story of the rise and fall of vanished kingdoms. Egypt read it in the Plagues, and Israel read it in the Exodus. It is written in the Books of Kings and Chronicles, in the pastoral of Ruth, in the tragedy of Job in the lyrics of the Psalms, and in the oracles of the Prophets. It is written in the symbols of Cherubim and Seraphim, and read alike by Adam at the gate of Eden, and Isaiah in the awful temple of God. Abel read it in the embers of his approved Sacrifice, and Enoch in his itineracy with God. Moses preached it at Sinai, and Jesus preached on the mount of beatitudes. It is written in the ritual of the Old Testament worship and in every page of New Testament promise. Sinful passion has raged against it,

and earthly ingenuity has sought to fritter it away, but it still remains, with uncancelled attestations, the gladness of all men of good will, the universal and all — sufficient motive of human obedience — it is written, I Pet. I, 16. Denn es stehet geschrieben: Ihr sollt heilig sein, denn Ich bin heilig.

The preceding pages have been written, as though large communities of mankind were before the mind's eye, and one were looking at their varied and wistful yearnings after amelioration. Thousands upon thousands of the children of to day are in a state of worse than moral orphanage. They are without the lamp which alone rays out the light of life. Something, it is to be hoped much, may be done in the course of ordinary school education to blend moral with intellectual illumination, and intimately connect moral culture with manual and practical instruction. The literary, the scientific, and the esthetic curricula afford avenues to the conscience, and to the susceptibilities of docile reason. While the faculty of wonder is fresh and inquisitive, among the wise responses to that appealing sense should be the beauty and utility of moral and spiritual truth. Visions of sacred things to engage the heart and allure the will should be set before the mind ere it becomes enthralled by base enticements. „Suffer the children to come unte Me, and forbid them not for of such is the kingdom of Heaven", should sound in the ear of every teacher, as if an angel spoke. There is magnetism in the story of Him who said, „If I be lifted up I will draw all men unto Me." If that magnet be carried in the teacher's own heart, children will feel the gravitation in every lesson, and blessings above the value of rubies will enrich their years of study.

While all subjects in school and University curricula lend themselves to the higher attainments of moral culture, it ought ever to be remembered that moral instruction can only accomplish its full purpose when it is quickened and fortified by the spiritual energies of indwelling God. To this end the relations of Art, Philosophy, and Literature have been examined, and it is hoped to such an extent, at least, as may furnish a basis for interchange of thought. And if it should so eventuate that a warmer impulse toward fellowship of the human with the divine, and that the Congress might

„Unite the pair so long disjoined:
Knowledge and vital Piety",

a great stride will have been made toward the uplifting of mankind.

The great Italian poet, when he made
His dreadful journey to the realms of shade,
Met there the old instructor of his youth,
And cried in tones of pity and of ruth:

„O never from the memory of my heart
Your dear paternal image shall depart,
Who while on earth, ere yet by death surprised
Taught me how mortals are immortalized."

(Présenté en anglais.)

# QUELQUES PENSÉES SUR L'EDUCATION MORALE

PAR MADAME O. DE CATARGI
COBILUA, BESSARABIE, RUSSIE

Dans son célèbre roman intitulé „Wilhelm Meister's Wander- und Lehrjahre", Göthe fait visiter à son héros, le jeune Wilhelm, une colonie située dans une riante position et destinée à l'education de la jeunesse; il expose à cette occasion le principe de l'éducation qui y était pratiquée et qu'il est permis de considérer jusqu'à un certain point comme l'echo de sa propre pensée sur ce sujet. Ce principe était celui d'un triple respect: d'abord envers les choses d'en Haut, celles qui nous sont révélées par la foi, ainsi que par la philosophie la plus élevée de tous les temps; secondement le respect pour ce qui est près de nous, à notre niveau, autrement dit l'humanité, le societé, le prochain; enfin le respect pour ce qui est au-dessous de nous, de ce qui nous porte et nous contient en même temps, la nature avec les êtres inférieurs, ses procès et ses lois.

Dans notre temps, où l'individualisme est poussé à ses limites extrêmes, où la jeunesse, avant d'avoir eu le temps de faire mûrir son caractère et son jugement, veut procéder comme on le voit dans plus d'un pays, à la réforme de l'ordre social et politique et touche brutalement, témérairement, aux problèmes les plus intimes de la vie, dans notre temps si agité, si tourmenté de questions diverses, la maxime de Göthe mérite, selon nous, une attention particulière. La vie avec son travail colossal, incessant et fiévreux d'un côté, et une soif insatiable de plaisir, de satisfaction personnelle à tout prix d'un autre.. mûrit la jeunesse de bonne heure, mais d'une fausse et malsaine maturité. Les uns, indifférents à tout ce qui n'est pas eux-mêmes, leurs jouissances et leurs ambitions se bornent soit à une existence de plaisir et de dissipation, soit à la recherche âpre et passionnée du gain, de la richesse, à la fièvre de la spéculation.

D'autres inexpérimentés, mal éduqués, insuffisamment mûris s'abattent à tort et à travers sur l'ordre de la vie, famille, institutions, questions sociales et religieuses, ébranlent et bouleversent tout, sans pouvoir apporter de remède aux maux réels dont souffre notre société.

On s'agite et on s'use à cette tâche pénible et ingrate sans être muni de la force intellectuelle et morale capable de réformer le mal ou seulement l'acheminer vers le bien. De guerre lasse on s'égare entièrement en perdant tout courage, en naufragé de la vie, doutant de tout, désillusionné et désorienté; ou bien encore on rentre sur le tard fatigué et brisé sous la protection bienfaisante quand même des anciens refuges de l'humanité, l'héritage du passé, la tradition, la foi.

Mûrir le jugement pour éviter ces déconfitures, développer dans la jeunesse une faculté d'analyse sérieuse et consciencieuse, avant qu'elle soit aux prises avec l'actualité, l'habituer à penser, à se rendre compte de l'enchaînement des causes et des effets, du passé et du présent, respecter la conscience et la conviction d'autrui ,quand même elles ne s'accorderaient pas avec la sienne — voilà la tâche de l'éducation morale de nos jours; c'est seulement en l'envisageant de cette manière que l'on peut contribuer à la réalisation du progrès.

Le respect tel que nous le montre Göthe dans son énigmatique roman, aux aspects si variés, au contenu si riche, est une vertu — de notre temps-démodée et décriée. Ce que les phrénologistes appellent la bosse de la vénération et placent à tort ou à raison au haut de la voûte du crâne, risque fort de s'aplatir et de s'effacer en faisant baisser le niveau de l'âme et de la vie.

„Mais", objectera-t-on avec une apparence de vérité," le respect aveugle, sans critique, empêchant le libre exercice de l'intelligence, mènerait à l'assujettisement, à l'esclavage du passé, il paralyserait dans la jeunesse les plus nobles instincts qui font espérer un avenir meilleur, une justice sociale plus grande, enfin le légitime et intelligent usage de la liberté. C'est donc la liberté et non le respect qui doit servir d'idéal à la société moderne, et c'est en vue d'elle qu'il faut élever nos enfants. Il nous faut donc une jeunesse libre de préjugés et pleine de courage dans la poursuite de l'idéal humain".

Et on aurait grandement raison s'il était prouvé que le respect de ce qui a été de tout temps la base de la vie humaine était incompatible avec un légitime exercice de la liberté. Fondé sur une connaissance profonde du cœur humain, le respect n'est nullement contraire à une liberté qui existerait pour toutes les manières de sentir et de penser et ne blesserait aucune conscience honnête, aucune honnête foi; il apporterait au contraire des forces dans le combat pour la vérité.

Il s'agit de démêler parmi les questions qui passionnent la génération actuelle celles pour lesquelles il faut combattre en commun, sans distinction de partis et d'opinions — et laisser régler les questions particulières par la conscience d'un chacun.

Ce n'est certes pas en relâchant les liens de la famille, en détachant l'homme de ses aspirations vers l'infini, en matérialisant l'idéal de

la vie, et en encourageant le manque de respect pour la conscience d'autrui, ses croyances et ses droits moraux, ce n'est pas dans cet esprit d'injustice et d'intolérance que nous devons travailler à l'éducation de nos enfants. La pensée est l'ennemie de la violence qui ne fait que retarder le progrès. Il faut donc apprendre à la jeunesse de bonne heure à respecter la pensée et la conscience d'autrui.

Nous sommes loin de prêcher une étroite conception de la vie, une adhésion peu sincère à des formes qui n'en appellent plus à nos sentiments, au besoin que nous pouvons ressentir de nouveaux courants de l'esprit, mais nous voudrions que l'on inculquât à la jeunesse le respect de l'histoire, la compréhension de ses développements et des difficultés qui se présentent nécessairement dans le conflit avec les tendances qui visent à créer de nouvelles formes de la vie; il faut lui prêcher surtout le respect pour le sentiment religieux sous toutes ses formes, car l'intolérance pour les sentiments et la foi des autres est la pire forme de la barbarie.

L'éducation, on l'a dit bien des fois, est un art plutôt qu'une science, un art infiniment délicat, exigeant avant tout l'intuition nécessaire pour pénétrer dans la vie des jeunes âmes en train de formation et la faculté de leur inspirer la confiance — confiance en ceux qui leur enseignent à penser et à se diriger dans la vie. L'éducation a donc nécessairement pour première base la foi. Mais elle est dans son essence un acheminement vers le bien, un acheminement qui ne peut se faire sans la coopération de l'enfant, et c'est ici que commence le rôle de son activité propre, ses premiers pas dans la vie individuelle, cette clé de voute de l'existence personnelle et sociale, car la société ne peut être forte que par des unités bien constituées.

Le respect que nous recommandons comme un principe fondamental de l'éducation à l'instar de l'homme, philosophe et poète, qui fut une si grande et si géniale individualité, est donc fondé sur la solidarité humaine, sur la réflexion et la pensée. Ce n'est pas le respect puéril et déplacé pour les faiblesses, les préjugés, les injustices du passé, mais une juste et sérieuse appréciation des vérités qu'il nous a léguées et dont nous devons poursuivre le développement et la réalisation.

Ce respect exige que nous fondions l'éducation morale de nos enfants sur une forte discipline du caractère et du jugement en vue d'un plus grand succès dans le combat pour la vérité: combat contre l'égoïsme et le matérialisme envahissants, le mépris du droit d'autrui de sentir et de penser librement, contre la passion effrénée de la jouissance, à laquelle tant d'êtres dégradés et malheureux sont sacrifiés, et aussi le combat et le travail en vue de formes nouvelles destinées à contenir les trésors anciens de l'esprit — en tant qu'un besoin honnête et sérieux s'en fait sentir, afin de raviver la vie morale de la société.

Nous ne saurions mieux compléter ces quelques pensées sur l'éducation morale de la jeunesse que par les mots d'un grand penseur de nos jours: „L'éducation la plus autoritaire", dit M. Bergson," ne retrancherait rien de notre liberté, si elle nous communiquait seulement les idées et des sentiments capables d'imprégner l'âme entière, et l'acte sera d'autant plus libre que la série dynamique à laquelle il se rattache tendra davantage à s'identifier avec le moi fondamental".

Nous ajouterons pour expliquer la pensée du philosophe qu'il appelle „moi fondamental" par opposition au „moi extérieur" ou „moi d'ombre" cette vie intérieure, spontanée, profonde et autonome qui se cache sous l'existence tout extérieure, ses entraînements, ses faiblesses, son égoïsme et ses illusions, et rélève directement des sources invisibles, créatrices et sacrées. C'est dans ce moi fondamental que nous devons puiser la pensée et l'amour unis dans le respect qui est la base de l'éducation.

(Présenté en français.)

# VARIETY OF PRINCIPLE IN THE MORAL LIFE

BY REV. R. GORDON MILBURN

HEADMASTER, BISHOP'S COLLEGE SCHOOL, CALCUTTA

---

The aim of this essay is to exhibit something of the variety of principle and mental attitude which characterises the moral life. It is a matter of some practical importance, and chiefly for two reasons. In the first place a one-sided or over-simplified, ethical theory often leads to a one-sided development of character. A satisfactory ethical theory, therefore, will be one which takes account of all genuinely moral motives alike. For the moral life grows towards perfection not only with the extension of the area within which a common good is sought, with the increasing spiritualisation of the conception of that good, and with the completeness with which practice is governed by principle; it also grows with the development of new elements within it, with increasing variety of harmonious principles, with the springing up of new shades of moral feeling. All of these have their place and function. Each occasion in life as it arises should be instinctively met with the right moral attitude, the right principle, the right feeling.

Imagine a man who acted from one moral principle only; the aridity of such a moral life would be felt at once.

„Do not be a liar and a coward, for such conduct tends to diminish the efficiency of society. Do not become a slave to passion, for by so doing you will tend to diminish the efficiency of society. Do not be hard on a poor devil; it only tends to diminish the efficiency of society. Do not be flippant, irreverant, or blasphemous; it tends to diminish the efficiency of society. Do not play mean tricks, do not be ungrateful and heartless towards your parents, do not betray a trust; all such things tend to diminish the efficiency of society." What should we think of such an attitude? But if the actual principles on which men should act are varied, if a morally educated man meets every occasion with the principle most appropriate to it, then it is the part of ethics to elucidate this fact and not to strive after a theoretical unity which must almost necessarily exercise an injurious influence upon practice.

And secondly there is ethical individuality to be reckoned within

noral education. By „ethical individuality" I do not mean the presence or absence in any given individual of this or that auxiliary spring of action — as, for instance, when it is said that you may get the best results by kindness to one boy and sternness to another, by an appeal to the better nature of one, while prizes and rewards are more efficacious in another case. The better nature is itself different in different individuals. In one man the moral life will be of one type, in another of another. For the moral life as it is actually manifested is not homogeneous, uniform or self-consistent. It embraces the most diverse standpoints and principles. It may indeed be true that there is an underlying unity about it all somewhere in the ultimate grounds and basis of the spiritual life. It may be that in all these heterogeneous, antithetic principles there works a one and the selfsame spirit, and that the conception of a single perfect type is teleologically justified. But all this implies speculative metaphysics. For empirical ethics as well as for practical purposes, such as moral education, our concern is with moral facts as they are for experience, and these are not homogenous. Two acts, each alike approved by the moral consciousness, may be the outcome of two moral attitudes fundamentally different from one another. The well known phenomenon of the conflict of duties illustrates this, for what we generally here have is a wavering of the mental attitude between two incommensurable types of moral feeling and principle, subject to common tribunal. In the remarks that follow I have simply described what appear to me the main general of material moral principles, with some reference to their respective capacities to serve as a basis for moral instruction.

*Egoistic ethics.*

In the first place we have the principle of Egoism or self-love, that it is reasonnable for a man to seek his own happiness. It is evident that this principle affords us a real basis for moral action; it is a real moral principle. When a man conquers a vice because he sees that it is ruining him; when he conceives and pursues a greater and remoter good to which present inclination must be subordinated; when he distinguishes between his true self whose good must be sought and that which only seems to be, but is not really his true self — a self whose satisfactions are found to be but vanity and vexation of spirit — all this rests upon the principle of self-love. Without appealing to any higher motive it is thus possible to frame law upon a purely egoistic basis. Be temperate, have selfcontrol; be resolute; persevere, be strenuous; be energetic, make the most of your life; what so ever thy hand findeth to do, do it with thy might. The idea of the realisation of one's capacity and the development of one's higher nature as the highest good is still a matter of self-love. We distinguish between the self which is more

worth cultivating and the self which is less worth it. We may recognis the spiritual self as a greater gain than the material self. The maxim a of crude hedonism may be rejected, perfection aimed at, the realisa tion of one's highest capacities attempted, from an egoistic standpoint On this basis moral training may proceed by showing that true wisdom what enlightened self-love, really involves.

*Social ethics.*

Secondly we come to the principle of social ethics; seek the well being of the body to which you belong — your school, your country your church, your regiment. A member fulfils its function — does it duty — if its activity tends to promote the well-being of the whol in some particular way. A host of duties are illuminated by the concep tion of a social organism, whose well-being is the ultimate law of it component members. These are duties incumbent upon us as member of society and as members or officers of this or that institution. In pro portion as a man feels with the whole to which he belongs, devote himself to promoting its efficiency and maintains himself in a condi tion which will enable him to contribute to its healthy life, to that ex tent he is a socially moral man. We need not here refer to any specia problems or reservations. It is sufficient to note the main principle.

It is to be observed that social ethics proper is eudaemonistic in th sense that it is governed by the idea of an attainable well-being; an further, that the good to be attained is not thought of primarily an directly as the good of individuals but as that of the social wholes con cerned: the country,community,institution etc. to which the subject ma belong. The conception of Duty in the abstract; the idea of moral lif as concerned with an endless number of daily duties; the virtues o faithfulness, steadfastness and many others; the principle of socia service, and the moral aspect of a man's trade or profession can best b approached from the standpoint of social ethics.

*Altruistic ethics.*

The principles of Altruistic Ethics are fundamentally different. Her the obligation felt has reference to individuals as such, whereas socia ethics rests on a sense of obligation towards impersonal wholes. Th fact that there is a distinction between social and altruistic ethics beco mes clear from the consideration of many cases in which a conflict o duties is felt. A distressed person begs some money; shall you give it Leaving egoistic motives aside, it is very common to find oneself im pelled to give by compassion for the person as an individual and checke by consideration of some abstract economic principle. On the one hand there are the exigencies of society as such with its indefinite, de reduced individualised de-personalised individuals-to unity by becoming merged in the idea of the social whole to which they belong. That is the basis o

social ethics. The maxims of the latter are based on averages, on the calculation of ultimate tendencies, and the like. On the other hand we have the needs, the requests, the rights of these or those particular individuals, men or animals before us on this or that particular occasion. These needs and requests constitute an immedate ground of obligation which has no primary reference to the efficiency of the social organism. So far as moral conduct is determined by such considerations it may be spoken of as altruistic. Gratitude, compassion, benevolence etc. are almost entirely altruistic or inter-individualistic virtues as opposed to social.

Justice has more connexion with both orders of moral obligation, and it illustrates well how a virtue may be depotentialized and eviscerated by being treated from a single standpoint in the interests of an over-simplifying theory. Sidgwick refers to the Utilitarian theory of Desert „according to which, when a man is said to deserve reward for any services to society, the meaning is that it is expedient to reward him." Such a theory is simply a denial of the existence of altruistic obligation, and the consequent failure of the school referred to the expound satisfactorily a virtue primarily altruistic and only secondarily social. In order to teach or stimulate such virtues as any of these, a teacher must approach the subject from a genuinely altruistic standpoint and to beware of too hasty a transition to that of social morality.

To this order of morality belong also, in addition to the duties to „others" as such, these obligations towards parents, towards king, towards guru, towards employee, and the like, which rest upon special relationships. An adequate course of moral training would go through these special relationships singly, shewing the duties which they severally involve. „My duty towards my servant, towards my friend, towards my children, is to....." In Christian schools the sanctity of these duties of altruism, especially in cases where the poor and the afflicted are concerned, can be enforced further by that parable which every Christian child should know by heart: „ For I was hungry and Ye gave me meat, I was thirsty and Ye gave me drink.... In as much as Ye done it unto one of the least of these my brethren, Ye have done it unto Me."

Under this head also should be considered the neglected sphere of international morality. Just as every indidual is under obligations towards all other individuals with whom he is brought into relationship, so are States. A nation is bound to have consideration for other nations. A strong nation is under obligation to assist a weaker nation which is endeavouring to reform itself. Turkey, Persia, and now China, have all special claims upon those nations which have a national conscience, if any such nations exist. A dominant nation is under obliga-

tions towards dependent peoples — England towards India, Russia towards Finland. Such obligations go much further than the obligation to maintain peace and order. Whatever we ourselves appreciate as a valued element in our corperate life, that we are bound, if it is at all possible, to foster among those dependent on us. The conquest of prejudice, sympathy with what is good wheresoever found, generosity in thought, feeling and judgement are among the virtues which can be well inculcated in this connexion.

*Personal ethics.*

Quite distinct from all the above principles are those of personal ethics, which we have now to touch upon. When once a moral personality is formed certain things become a moral necessity quite independent of any good to be gained by oneself, by society or by any one else. A course of conduct is instinctively felt to be repellent, in fact impossible, for one so long as one does not surrender one's ethical personality. When Calphurnia suggests to Shakespaeare's Caesar that he shall send a false excuse to the senate his reply is „shall Caesar send a lie?" That mode of expression in the third person brings out well the standpoint of personal ethics. Caesar's selfconsciousness, the very connotation which his own name has for himself, is incompatible with lying. That is an end of the matter. It can be no question of pros and cons. Similarly when Nehemiah was advised to take refuge in the temple he answered „should such a man as I flee? and who is there that being such as I am would go into the temple to save his life? I will not go in." Personal ethics is essentially inutilitarian. Indeed it does not come into play at all except in triumphing over utilitarian considerations — egoistic, social, or altruistic as the case may be. Its dominant principal is Honour: not praise or glory, but the honour which none can bestow except one self. The captain goes down with his ship; the colours are nailed to the mast; the men on the Kinchu Maru throw away their lives; the Thespians and Lacedaemonians fight it out against impossible odds. It is all gloriously useless. But the spiritual world in its perversity is so constructed that the fruitless sacrifice bears more fruit than the most prudent calculation. A single heroic blunder may achieve more than all the rest of a war, while conversely timely surrenders when resistance is apparently useless preserve for a nation a number of bodies at the expense of part of its spirit. Personal ethics is the ethics of the formed moral personality and rests upon the ultimate and final impossibility of acting inconsistently with a principle willed and made one's own as a part of one's very self. It presupposes courage, readiness to face anything rather than be false to one's own moral nature. Children can be trained to this point of view. They can be made to feel that their character, their moral personality is not really their own till they

are ready to suffer and if necessary die for their principles. Every girl, for instance, should be taught that the duty of defending her chastity is an ultimate, final principle for her, and that therefore if she should ever be faced with the alternative of suicide or submission to outrage she must unhesitatingly choose the former. What a difference it would make to the moral fibre of a people if it were known that its girls were so trained and that the great majority of them would not hesitate to act accordingly! To this type of moral obligation would also belong those acts which prompted by the thought that the person *towards whom the action is directed* is a formed moral personality. For example, it is usually considered moral and laudable to tell lies to sick persons, when it is expected that the effect of the false information would be beneficial. We may imagine, however, the case of a man who had been passionately devoted to truth all his life and was now ill. A doctor or attendant might very well feel „I would not mind lying to most people if I thought it would do them good any more than I would mind deceiving a horse for veterinary purposes. But I feel it would be an outrage to lie to this man. To all their dues: to one man, the best chance of recovery; to another, the right to be treated as a spiritual being, even at cost to himself". Respect for realised moral personality, whether in oneself or other, is the specific characteristic of this type of moral action, and the virtues most intimately associated with it are truthfulness, courage, and repulsion for every thing that would naturally be called mean and disourable.

*Religious ethics.*

An entirely new type of moral feeling, new motives and new proportions appears when we pass into religious Ethics. The observance of the moral law is now bound up with a new order of emotions, impulses and intuitions. The ground of obligation is simply the nature and being of God, conceived of as supreme living goodness. For religion is the response with devotion and selfsurrender to be felt fact of God, and when God is conceived ethically the very consciousness of God's being constitutes the most urgent ground of moral obligation „Be ye holy, for I am holy. Be ye therefore perfect even as your father which is in heaven is perfect." When God is ethically conceived devotion to God and devotion to goodness coincide — the one involves the other. The immediate motive is not any idea of gain, spiritual or material in this or any other World, either for oneself, for others, or for society, though all this is usually also expected though the grace and goodness of God. Nor it is one's own honour, or selfrespect. It is rather the honour, „glory" of God. „Let God's sovereignity be established, let His will be done in earth as it is in heaven". The primary motive is the feeling of the paramount urgency, the supreme reality of God in His holiness. The mo-

ral attitude is one of devotion, selfsurrender, absolute loyalty and therewith love.

Martineau well describes the difference made to the moral life by the introduction of the religious element. „The whole spirit and character of duty becomes transformed . . . . With the opening of the heavens, a great redemption comes and by presenting an infinite object of personal affection, converts the life of Duty into the life of Love, and reinforces the individual will by the spirit that beareth witness without spirit, that we are the children of God.

The point of contact between Ethics and Religion is thus analogous to that between the bondage of the Law and the freedom of the Gospel. When through this point of contract the transition has been effected to the spiritual life, the moral world has gained an immense expansion. The rule of right, the symmetrics of character, the requirements of perfection are no provincialisms of this planet; they are known among the stars; they are beyond Orion and the Southern Cross; they are where ever the universal Spirit is . . . . . The emergence of the dutiful relations into these dimensions is surely no slight change; it makes a difference whether the conscience is listened to as the wayside notice of a village oracle, or as a living voice from the sacrarium of the universe. And only when the true hierarchy of the affections has set into this sublimer form, will the character cease to fluid and shew the steadfastness of the martyr, with a stature more than human and sweetness like that of Christ. Is there any enthusiasm of goodness that can be excessive for unnatural in those who realise what it is to be, in very truth, children of God?" (Study of Religion Vol. 1. pp 25—27).

Thus religion introduces into the moral life many new elements. It brings a new sense of the majesty and solemnity of the moral law as the Will of God, a new ground of obligation, a new power and causality, a new attitude towards evil, a new method of winning goodness. The moral subject now feels that goodness of soul can never be his own individual achievement. It is there, fully realised, in God from the first. The individual has to appropriate and identify himself with it. „And he found in Him not having a righteousness of mine own but the righteousness which is of God by faith". Therewith there enters also the element of personal feeling. Martineau remarks that „religious persons" find in their religion the living and realised ideal which presents itself to others within nearer and human distance: but if to them it were a mere ideal, if it were not living, if it were not real, if its presence did not touch and penetrate them with new light and love, do you think it would snatch them from their low level and plant them in the air of a higher life? No; nothing is so sickly, so paralytic, so desolate, as „Moral Ideals" that are nothing else (S. R. 2 pp 33—34).

Thus the question with regard to the use of religion in moral education is not simply a question as to whether a certain amount of mythology is necessary for the young. There is also the question whether to the full development of the spiritual life a certain sense of Redemption, a spirit of praise, an assured trust, and other distinctively religious elements, are not necessary.

It is not a matter of something alien added to morality, or of some extaneous auxiliary. It is a question of the transformation of the moral type itself from within. No Ethics which is concerned with describing and appraising character as it is actually manifested can legitimately ignore this striking ethical type merely on account of metaphysical or similar difficulties.

*Abstract ethics.*

Finally there is what we may call pure, or abstract Ethics. A moral idea operates independently of any special ground of obligation. Virtuous conduct is felt to carry its own authority. Justice, for instance, is not regarded by the moral consciousness primarily as a quality upon which healthy social intercourse depends, or as a means to promoting the greatest happiness of the greatest number, or as a command of God. The motive for action simply „pure respect for the moral law". Such respect may be largely mixed with aesthetic feeling, and the good deed is done.

This attracting and compelling power of goodness is directly and immediately felt as an „intuition" and any attempt to assign reasons for it is resented as incompatible with the feelings it evokes. From this point of view moral ideas can only be described and the precise shade of moral feeling due to them so far as possible determined. They stand for us as independent majesty, as a sacred pluralism like the stars. One is the Autodikaion, another the Autoalethes and so on. One star differs from another star in glory and specific colouring, and a good moral teacher will not mix them together. To say, for instance, with Paulsen, that „Veracity may be regarded as a form of benevolence; it is benevolence manifested in the communication of thoughts" or; with James Seth that „unflinching devotion to some domestic or friendly duty is courage", is simply to commit an outrage upon the stars of courage and truthfulness, just as it would be an outrage upon benevolence to call it a mode of speaking the truth or to say that domestic devotion was simply the absence or conquest of fear. A fertile source of such distortions of moral ideas is to be found in attempts to give definitions that are too comprehensive.

It should be the aim of moral education to give the moral life this enthusiasm for goodness in itself independently of all sanctions. Not until the various forms of goodness are able to appeal, to inspire im-

pulsive power and to exercise authority in their own right is man a fully moralised being. Nevertheless it would be a very great mistake to seek to eliminate all other grounds of obligation. These must remain, but remain only subconsciously present, or in the margin of consciousness. In real life the principle of virtue as its own reward operates must effectively when spiritualised selflove, faith in God, and other motives are operating too. The theoretical purist will often be less controlled in actual life by his own principles than many whose theories sound far less elevated.

I have said nothing on the subject of the Ethics of Authority. It seems, however, to be a fact that a simple command given by any person is often felt to involve the duty of obedience for the person commanded. „So and so told me to do it," „So and so asked me to do it." „Every one does it". „Every one in one community says it ought to be done" are examples of varieties of this type of moral judgements. These obligations do not primarily rest upon sanctions, but upon what might be called „primitive obligation", namely, the fact that there is in an indeterminate readiness to assert that something must, or ought to be done, and any command or request will evolve this feeling unless checked by other considerations. It corresponds with „primitive credulity" in the sphere of simple assertion, and apparently bears to moral conduct the same relation that primitive credulity bears to rational thought. Both come noticeably into play in cases of hypnotism. But lack of space forbids a discussion. For the same reason I have not attempted to analyse the moral judgements belonging to the various moral types referred to with a view to determining whether the relation of the moral judgement to moral feeling is the same in all cases. It may be that the relation is a different one in the different moral types described. But the question is not an important one from the standpoint of moral education.

(Présenté en anglais.)

# SUR LES MODIFICATIONS DE CONTENU OU TOUT AU MOINS DE DIRECTION ET DE FORME A APPORTER A L'ENSEIGNEMENT MORAL

PAR M. GASTON CANOVA

INSPECTEUR PRIMAIRE À ANNONAY, ARDÈCHE, FRANCE

Les tendances nettement marquées de notre enseignement moral en l'état actuel des choses sont *l'individualisme* et *l'utilitarisme*, qui semblent être la résultante du très remarquable progrès intellectuel et matériel qui caractérise le 19e siècle.

On a peu de peine à faire apparaître le deuxième caractère. Il est manifeste que notre *activité* est tournée principalement vers *l'utile*, que la lutte pour la vie nous entraîne vers des préoccupations surtout intéressées. Nous n'oserions dire que l'école favorise cette tendance, nous croyons au contraire que bien des maîtres veulent élever l'âme enfantine. Réalisent-ils leur dessein? Nous ne le pensons pas. On verra pourquoi.

La tendance *individualiste* paraît plus difficile à dégager. Il semble même paradoxal de l'annoncer comme caractéristique de la société contemporaine où fleurissent un grand nombre d'institutions de solidarité. Mais si l'on va jusqu'au fond des consciences, on notera aisément que le mouvement qui détermine les individus à se rapprocher procède davantage de préoccupations *égoïstes* que d'aspirations généreuses. Dans cette orientation générale des esprits, quelle influence exerce l'école?

Elle nous *paraît plûtot supporter celle de la société dans le sens individualiste* que nous indiquions. Et à ce point de vue, il faut considérer qu'en dehors de l'effet produit par la recherche de „l'utilité", il s'en exerce un autre, dû à *la tendance prétendue scientifique* de l'enseignement. Nous voudrions pouvoir insister sur ce point. Mais, puisque nous sommes tenus à une très grande sobriété, nous nous bornerons à dire que cette tendance excellente *dans l'ensemble de l'action éducative*, est *néfaste* au point de vue *moral*. Que la science inspire de nobles pensées et de grands sentiments, comme l'affirmait à l'Ecole Nor-

male d'Auteuil M. Poincaré, nous l'accordons, mais elle ne peut produire cet effet que sur des esprits cultivés, sur des gens très instruits. Pour le vulgaire, *l'ambition de certains d'établir une morale scientifique* est *vaine*; si elle se réalisait, elle serait *désastreuse*. „L'expérience morale", qu'on veut ériger en règle de doctrine, d'après Mr. Rauh, peut, en effet, fournir des éléments suffisants pour une formule directrice de la conduite à ceux qui sont déjà formés au Bien et le pratiquent en quelque sorte naturellement, mais, que tirer de l'expérience de la foule, où vivent nos enfants et nos jeunes gens, avec laquelle ils sont en contact, et qui, forcément, s'imposera beaucoup plus fortement à eux que les exemples lointains des aristocrates de la pensée?

Qu'on veuille bien considérer, d'autre part, que l'application à la morale de la méthode scientifique, de *l'analyse et de la critique* au lieu de renforcer les principes directeurs de la conscience et de mieux éclairer notre route, n'a fait qu'engendrer le scepticisme et le doute. Il n'y a pas une morale scientifique, il y en a plusieurs. Chacun est prêt d'ailleurs, à s'en faire une qu'il n'aura pas beaucoup de peine à justifier au point de vue purement rationnel et humain. La morale scientifique, nous le répétons, peut servir très efficacement aux nobles esprits —et, si elle n'est point parfaitement une, elle sera toujours très claire et très efficace, *mais elle est sans valeur et sans portée* pour le vulgaire, parcequ'elle ne lui est pas accessible. Il tire de cette latitude laissée aux esprits une conséquence très fâcheuse: la règle qu'on n'arrive point à préciser et que la raison individuelle seule pourrait imposer, il la supprime purement et simplement. Par automatisme, ou tout au moins par entraînement, beaucoup continuent à respecter ce qu'on leur a appris jusqu'ici à considérer comme respectable, mais, de toute généreuse action positive, ils n'ont nul souci.

En somme, notre *morale actuelle* est à peu près complètement *vidée de tout son contenu idéaliste*, les aspirations élevées et généreuses semblent graduellement disparaître. L'enseignement n'est point fait pour modifier ces tendances qu'il subit. Depuis qu'on a voulu le laïciser pour le débarrasser de la religion, considerée comme une entrave, on l'a, semble-t-il, desséché et rétréci. Très rares sont les maîtres qui gardent une attitude généreusement confiante en un idéal du Bien, propre à vivifier dans l'âme de leurs élèves. La croyance, la foi en cet idéal, ils n'osent plus l'avoir. Comment la communiqueraient-ils? Et ils se condamnent volontairement à ce qu'on appelle la neutralité, qui en morale, en éducation est une *absurdité*. Pour eux, ne pas poser le problème de l'idéal moral c'est le résoudre. Singulière façon de former les consciences que de les laisser dans l'incertitude et le désarroi! Ils croient d'ailleurs ne point manquer néanmoins à leur devoir, parcequ'ils enseignent quand même la moralité et plus d'un serait sans doute fort

urpris en lisant ces lignes de voir qu'on a l'air de nier leur action sur ce oint. Mais est-ce vraiment une morale qu'ils enseignent? Peut-on lonner ce nom à une énumération de *formules qu'on applique* sur la nentalité enfantine, qu'on affirme d'abord à priori, et qu'ensuite on s'évertue à analyser et à démontrer? Qu'il est pauvre et décevant ce programme de morale auquel on s'est réduit et qui se limite à une sèche dissertation sur les obligations les plus élémentaires et les plus courantes, d'ailleurs, de la vie pratique, Conçoit-on qu'on passe dans les écoles primaires, par exemple, un trimestre à démontrer qu'il faut aimer ses parents et toute sa famille, un autre à justifier l'amour de l'école et de la patrie et le dernier enfin à faire voir ce qu'il y a *d'utile* à être prévoyant, probe, sincère etc? Sur la portée éminente de ces devoirs, sur l'élévation fervente des esprits et des coeurs vers un Bien suprême, on est muet souvent par peur. Et que dire *du ton* ordinaire de ces leçons? Il y faudrait, semble-t-il, une émotion contenue, mais prenante quand même, une exaltation intérieure de l'âme qui se communiquerait spontanément aux âmes enfantines, une certaine flamme dans les yeux et quelque chose de chaud dans la voix. A l'ordinaire, on débite ces leçons sur le même *ton banal* qu'on a, quand on parle de „l'article" ou „des fractions décimales".

Il faut le dire nettement, notre enseignement moral est trop „intellectuel", il s'adresse surtout à la raison et au jugement; il ne parle point assez au *coeur* qui est cependant le truchement le plus fidèle et le plus sûr des idées, des sentiments de moralité que nous voulons faire vivre dans les âmes, pour y exercer ces *salutaires influences* que J. Ferry indiquait comme le *but essentiel* de l'éducation morale. On ne démontre pas qu'il faut aimer son père ou sa patrie; parceque vous avez voulu le démontrer, vous avez fait naître des enfants dénaturés et des renégats de la patrie. Ce sont là des sentiments qu'il faut vivre en quelque sorte, dont il faut s'empreigner, dont il faut faire sa nourriture essentielle, il faut en vivre pour apprendre un jour peut être à en mourir.

Debarrassez donc notre enseignement moral de toutes les entraves qu'un ridicule et inutile souci de neutralité y a mises; ou alors — si vous voulez le réduire à des fadaises, *éliminez-le de l'école*; mais, considérez donc, selon la forte et suggestive observation de M. *Boutroux*, qu'il n'y a point une opposition fondamentale entre l'esprit religieux et l'esprit laïque, entre l'un et l'autre idéal et tâchez de trouver une formule de conciliation. Il n'y a pas de R.P. en morale, semble-t-il; mais, dans la formule de conciliation, faisons de la R. P., c'est pour l'enseignement que nous le ferons, où les querelles d'école n'ont rien à voir.

Rétablissons dans notre enseignement moral les *principes spiritualistes*, et faisons en la base d'une doctrine qui lui donnera une *noblesse*

et une *élévation* incomparables. Ecoutons à cet égard le pressant appel de Quinet (,,Le Christianisme et la Révolution française); selon le désir d'A. Comte, efforçons-nous de faire disparaître les divergences de nos philosophies, pour établir un programme d'action morale positive, essentiellement orienté vers un haut idéal du Bien.

Et cet idéal, ayons le toujours présent à notre esprit, nous les Maîtres; surtout,ayons la ferme volonté de le faire vivre dans les consciences. *Ayons la foi et communiquons-la.* Mais n'oublions pas que le plus efficace moyen pour y parvenir est de *toucher les coeurs.* Usons principalement du *sentiment* qui est le plus puissant levier des âmes: créons autour de la jeunesse une *atmosphère chaude et rayonnante d'aspirations généreuses et de nobles idées*; les consciences ont besoin du souffle vivifiant des hauteurs, ne les laissons pas s'étioler dans les bas – fonds de notre banal evie quotidienne. Elevons les coeurs et faisons les vibrer. Nous déterminerons dans la jeunesse des puissances d'action généreuse depuis trop longtemps perdues par la faute d'une *éducation* trop matérialisée et intellectualisée.

(Présenté en français.)

# LE ROLE FUTUR DE LA SCIENCE DANS L'ÉDUCATION MORALE

PAR ALBERT LECLÈRE

DOCTEUR DES LETTRES, PROFESSEUR AGRÉGÉ À L'UNIVERSITÉ DE BERNE

---

On peut concéder comme des faits acquis: 1° l'incurabilité à peu près complète des adultes qui sont moralement insuffisants à un degré notable; 2° la très faible puissance de l'enseignement moral et de la prédication morale sur la grande majorité des enfants et des adolescents qui passent pour normaux plus ou moins à tort d'ailleurs, presque tous étant affectés sinon de quelque tare, du moins de quelque faiblesse congénitale ou acquise; 3° le peu de rendement effectif de l'accomplissement des préceptes moraux tels qu'ils sont formulés dans l'Ethique appliquée qui a communément cours.

Or, la Science et la Science seule peut changer cet état de choses. En effet:

I. Si, pour ce qui regarde l'adulte et cette machine colossale, presque monstrueuse ou il se meut et qui s'appelle la Société, la physiologie, la psychologie et la sociologie expliquent le mal infiniment mieux qu'elles ne révèlent les moyens d'y remédier, il en est tout autrement pour ce qui regarde l'enfant et l'adolescent. Il suffirait qu'on appliquât avec discernement et avec zèle les connaissances que l'on possède déjà sur l'hérédité, sur les conditions les meilleures de la conception, de la grossesse, de la puerpéralité, de la lactation, sur tout ce qui se déduit d'une psychophysiologie et d'une interpsychologie de l'enfant et de l'adolescent fort avancées, certes à notre époque, pour être dispensé dans une très large mesure d'avoir à soigner, interner, assister, emprisonner et relever un nombre considérable d'adultes, lesquels ne sont guère névropathes ni fous, misérables, coupables enfin que par suite d'une éducation nulle, ou maladroite, ou malsaine. En réalité, *le problème social se ramène pour une grande part au problème de l'éducation*, et cela est d'autant plus heureux que l'on peut précisément réussir par l'Education ce qui ne pourrait être obtenu par une autre voie. Les maux sociaux sont trop forts, trop résistants, trop nombreux, trop complexes, trop enchevêtrés pour que l'on puisse accomplir sur l'adulte

– trop vieux – et réaliser dans l'organisme social directement –, dans cet organisme trop lourd à remuer, trop difficile à modeler d'après des exigences scientifiques et rationnelles – ce qu'il est au contraire possible d'opérer sur l'être humain jeune, dans sa vie en quelque sorte présociale, au sein de groupements familiaux, scolaires et autres qui sont restreints et qui sont souples. Peut être l'homme n'aura-t-il jamais la quantité de Science qui serait requise pour entreprendre *directement* de façon efficace la besogne politico-sociale que nous proposons ici de remplacer par une autre, dont la Science actuelle peut, cette fois, dire les principes, et qui rendrait superflu le regret de ne pouvoir travailler immédiatement à la première avec succès.

Au reste, si le jour doit venir, où, grâce à une grande simplification des difficultés théoriques et pratiques qui résultent de l'état social actuel et qui s'opposent à la formulation et au règne d'un idéal social, il sera possible enfin de dessiner et de réaliser cet idéal en vain rêvé jusqu'ici, ce jour n'apparaîtra que grâce à l'avénement d'une génération suscitée par l'emploi même des moyens dont nous venons de parler et qui ressortissent à la Science. Seule une génération d'hommes beaucoup meilleure que la nôtre, et dont la supériorité ne peut naître que de la façon ci-dessus indiquée, pourra constituer une Société facilement organisable, apte à concevoir comme il convient l'Idéal social et à s'enflammer pour lui d'un amour ardent et persévérant.

Bref, c'est à la Science, non point appliquée directement au cas de l'adulte et à la Société même, mais appliquée à l'enfant et à l'adolescent, qu'il appartient de réaliser la réformation sociale que d'aucuns espèrent opérer par la Législation seule on par quelque Révolution; si d'heureux changements peuvent se faire par ces deux dernières voies, leurs auteurs ne seront jamais que des hommes préparés à cette grande oeuvre par une éducation dont la Science a le secret.

II. La Science pourtant ne peut faire *par elle-même* des enfants et adolescents plus moraux; des êtres humains normaux ne sont point *ipso facto* excellents; d'ailleurs la norme, dans l'espèce humaine, ne s'atteint point sans la collaboration intelligente et dévouée d'éducateurs persuadés eux-mêmes que la vraie nature humaine est celle qui vise à se surpasser elle-même, qui subordonne aux fins d'une vie magnifiquement spirituelle toutes les puissances de l'âme et du corps.

Mais il serait difficile de contester que le premier soin d'un éducateur, soucieux de trouver un écho dans l'esprit et dans le coeur de ses pupilles pour l'enseignement et la prédication des vérités morales qu'il leur veut inculquer — et dont nous reconnaissons le caractère rigoureusement extrascientifique — doive être de leur assurer le bienfait d'une *normalité physique et psychique maxima; autrement, il leur parlerait en vain.* On sait assez quel lien unit tout mal psychique, ou pres-

que, à une anomalie ou à un état morbide physique, et que chez les plus sains des êtres humains il y a toujours cette „infirmité humaine", cette *vulnérabilité* qui fait qu'aucun ne peut compter indéfiniment sur sa force quelque grande qu'elle soit. *Faisons des êtres plus normaux en obéissant aux formules que la Science fait connaître: les philosophes, les moralistes, les apôtres trouveront alors des auditeurs et des disciples.* Ce point aussi est capital. L'on ne verra plus alors entre les efforts faits pour moraliser les hommes et les résultats nuls, ou si faibles, ou si précaires du zèle moralisateur, cette douloureuse *disproportion* qui est le plus grand scandale, peut être, qu'offre l'histoire de l'humanité.

III. Mais il y a lieu aussi de constater une navrante *faillite* de la vieille Morale pratique quant aux résultats des bonnes volontés qui furent effectives, sérieuses, héroïques. Ici encore, la science pourrait beaucoup. De même qu'elle a permis, dans le domaine de l'Industrie, de remplacer de vieilles et pauvres recettes par des règles fécondes tirées de l'expérience unie au raisonnement, *elle permettra de faire le Bien plus en grand, de façon plus sure et plus rapide.* Sans doute on n'inventera guère en fait de préceptes principiels, et l'on peut regarder les inventions éthiques les plus modernes, p. e. l'idée de l'égalité des droits pour les deux sexes ou l'assimilation du contrat de travail à tout autre contrat authentiquement tel, comme des conséquences immédiates des plus anciens principes de la Morale, dont le principe dit „du respect de la dignité des personnes humaines" n'est lui-même qu'une application d'où sortent à leur tour des „nouveautés" comme les deux conceptions que nous avons citées. Mais quels changements dans le détail directement utilisable de la Morale pratique si l'on y introduit la Science! C'est ainsi que toute l'économie des anciens devoirs des parents envers les enfants est bouleversée par la découverte des diathèses morbides sous-jacentes aux soi-disant défauts et vices que l'on punissait jadis sans aucun discernement; ici la Science *remplace des préceptes* par d'autres préceptes. Ailleurs, la Science *substitue des moyens nouveaux* aux traditionnels pour rendre plus efficace la bonne volonté: c'est ainsi que l'ancienne charité est aux trois quarts condamnée par la statistique qui montre, dans l'institution de la coopération et de la mutualité, les deux moyens les plus excellents de combattre la misère économique et par suite la misère physiologique, mère elle-même de la misère intellectuelle et morale dans une mesure qu'on ne saurait exagérer après les révélations de la psychopathologie. Nous pourrions allonger à l'infini la liste de ces exemples; les deux que nous avons cités suffisent.

En vérité, la Science est appelée à révolutionner de la manière la plus heureuse toute la Morale pratique, comme elle l'est à fournir les

moyens de rendre l'homme plus moralisable et finalement la société meilleure. Mais, insistons sur ce point, l'homme ne voudra point se servir des connaissances qui permettent de mieux faire le bien s'il n'a été préparé à le vouloir dès sa naissance, et même avant, par une éducation rigoureusement fondée sur des bases scientifiques.

Rien de paradoxal dans la théorie ici proposée: à *l'enseignement philosophique* de la Morale nous reconnaissons toute son importance, ainsi qu'à *la prédication morale* zélée et enthousiaste; à *l'attrait du Beau*, prudemment dispensé, nous laissons le rôle *d'auxiliaire de la moralité* qu'on lui attribue généralement de nos jours; à la *Religion*, qui joue à certains égards le rôle d'une *Sur-Morale*, nous faisons la part la plus large, persuadés que pour être pleinement homme il faut vouloir être plus que homme et chercher son point d'appui plus haut que soi-même. Mais quels seront les hommes susceptibles de vibrer pour le beau et pour le divin, de s'exalter pour eux avec force tout en demeurant sains et en trouvant là des secours effectifs pour être plus moraux?

Ce seront les mêmes que la communication de la simple Morale commune, expliquée rationnellement, touche déjà; ce seront les normaux, les bien portants, les fils d'une génération élevée comme l'exige une *physiologie* et une *psychologie vraiment scientifiques*.

Ce serait une *fausse* moralité, une moralité *paresseuse* et *hypocrite* ou *radoteuse*, que celle qui persisterait à s'en tenir à l'ancienne Education, à l'ancienne Morale pratique. Il appartient à ceux qui veulent le bien, de sauver par la Science les Sociétés actuelles des dangers que lui font courir les utopistes; contre la vaine Métaphysique de ces derniers, qui aggraveraient plutôt les maux présents, il n'existe qu'un moyen efficace d'action: *organiser scientifiquement l'Education morale, et, en vue de celle-ci, toute l'Education*, car la formation éthique est en grande partie affaire de préparation, de consolidation, bref d'Education indirecte. Si l'on s'y décide, l'Idéal social, le vrai, ne tardera pas à s'ébaucher dans la matière vivante des nations. Peu importe si l'on ne forme d'abord qu'une élite; le ferment fera vite „lever toute la pâte", car cette élite saura employer les moyens propres à créer *des organismes plus adaptés à leurs cerveaux et des cerveaux plus dociles aux sollicitations de l'esprit, rendre par là les Sociétés moins difficiles à organiser et plus capables de se hâter avec sagesse vers un état meilleur.*

(Présenté en français.)

# NOTES CONCERNANT L'ÉDUCATION ET L'INSTRUCTION RELIGIEUSES ET MORALES

PAR ANATOLE KONY
SÉNATEUR, ST. PÉTERSBOURG

L'éducation et l'instruction religieuses et morales suivent une voie fausse et manquent leur but, quand la politique tient la place de la morale et l'église celle de la vraie religion; l'école, en conséquence, devient une institution politique et cléricale et cesse d'être une institution pédagogique. La famille contribue souvent à la déviation des vrais principes de l'école, en considérant qu'il suffit de dresser les enfants à l'obéissance et aux convenances, au lieu de les initier aux idéals de la morale et de développer en eux le sentiment de la dignité.

Quant aux connaissances que l'enfant recoit de l'école, il est à remarquer qu'elle donne non multum sed multa, en entassant dans sa mémoire d'innombrables notions diverses, qui ne sont reliées entre elles par aucune idée directrice; pour la plupart, elles s'oublient facilement, à moins qu'elles ne trouvent une application technique. D'après ce système pyrotechnique — de bourrer la tête des jeunes gens d'une grande quantité de notions diverses, on perd de vue qu'il est urgent d'exercer la jeune intelligence à approfondir les phénomènes de la vie et de la nature, à comprendre le sens de ces phénomènes et les liens qui les unissent. Le jeune homme est lancé dans la vie comme une fusée bien chargée, qui disparaît aussitôt dans l'obscurité et retombe sur la terre, dans la vie réelle, comme une enveloppe vide et consumée à l'intérieur. Les mathématiques, même dans l'enseignement secondaire, apprennent à l'adolescent à réfléchir; l'étude de la langue maternelle et dans certains cas, celle du latin et du grec lui enseignent à exprimer sa pensée; mais ce que l'école ne lui apprend pas suffisamment, c'est à quoi il doit réfléchir et *comment* il doit énoncer ses jugements avec justesse et clarté.

La religion, considérée comme une des branches de l'enseignement, est mal comprise dans l'école d'aujourd'hui. Les écrits des Evangélistes, une description vivante et détaillée de la vie du Sauveur et un exposé précis de Sa doctrine, voilà en réalité, ce qui doit servir de base à

l'instruction religieuse. En ce sens, l'enseignement religieux pourrait se donner indépendamment de toute adaptation à l'une des doctrines chrétiennes. C'est une profonde erreur commune à certains pays, de considérer l'instruction religieuse non- confessionnelle, comme n'ayant aucun lien avec le christianisme et, dans certaines conditions, lui étant même hostile. L'étude de la Bible, c'est à dire de l'Ancien Testament, et du Cathéchisme devrait être considérablement abrégée; l'Evangile doit être pris pour base de l'enseignement religieux. L'histoire du peuple hébreu et de sa législation pourrait être reportée à sa place, dans le domaine des sciences historiques. La dogmatique mal comprise, apprise sous la forme de textes et d'une façon mécanique, ne donne aucune nourriture à la jeune âme. C'est de l'Evangile que doivent être extraites les bases fondamentales de la religion chrétienne, c'est à dire—la notion d'un Père Céleste, témoin invisible, mais pressenti par l'âme, — de tous nos actes, de nos impulsions et de nos pensées, et la notion d'une rénumération morale dans une autre existence, au delà de la mort. Des pasteurs et des maîtres expérimentés, animés par l'amour de leur vocation, devraient inculquer à l'enfant et à l'adolescent l'amour du prochain et le sentiment de sa solidarité avec tout ce qui vit sur la terre. Ils devraient lui apprendre à se mettre à sa place toujours et dans toutes les circonstances de la vie, sans humiliation et sans orgueil.

C'est encore une des tâches de l'éducation morale, que de développer chez les enfants l'amour et le respect du travail, condition absolument nécessaire de toute existence rationnelle, qui remplit la vie et donne la joie de créer et de produire. Il faut éveiller en eux le désir de créer, leur expliquer la valeur du travail pour la vie sociale et pour le résultat moral de notre existence personnelle. Mais il faut aussi leur faire comprendre la différence qu'il y a entre le travail de création et le travail nécessaire pour gagner de l'argent et leur faire distinguer des limites d'une économie raisonnable et d'une avarice égoïste.

Par rapport à la patrie, l'éducation doit tendre à des principes humanitaires; il faut savoir reconnaître et comprendre les particularités de race des autres nations. L'éducation doit pourtant tenir compte de ce que l'on ne parvient à l'humanitaire qu' à travers le national, en conservant dans l'un les traits fondamentaux de l'autre. De là, l'éducation de l'amour de la patrie, le respect et l'amour de la langue maternelle et la nécessité d'inspirer aux enfants un amour actif pour l'avenir de la patrie, la foi en sa mission et sa puissance. Les regards des élèves ne doivent pas être fixés exclusivement sur les pages du passé; il faut leur faire prévoir l'idéal à atteindre dans l'avenir et le rôle prédestiné de la patrie dans la marche de l'humanité.

L'une des tâches les plus importantes de l'éducation est de développer chez les jeunes gens le sentiment du devoir, qui n'est que la réali-

sation des exigences impératives de la conscience par rapport à Dieu, à l'humanité, à la société, à la patrie et à nous-mêmes. Il importe surtout de développer la *volonté* comme base du caractère qui se forme; il faut habituer l'adolescent à transformer un désir indécis et vacillant en *volonté*, lui apprendre à se proposer un but déterminé et à chercher à l'atteindre sans faiblesse, sans perdre courage et sans se laisser détourner de son but; l'habituer à supporter avec calme et fermeté l'insuccès et toutes les atteintes des circonstances; lui inspirer l'aversion pour le suicide, qui n'est qu'une preuve de faiblesse d'âme, de lâcheté dans la lutte contre la vie, ou personne n'a le droit de prétendre au bonheur et aux jouissances et ou chacun doit supporter avec courage son fardeau, avec l'espoir de pouvoir être utile à son prochain. Il est indispensable aussi de développer chez l'enfant le sentiment de sa responsabilité morale.

Il faut éveiller chez l'enfant la joie de vivre et dégager, à cet effet, les éléments clairs et lumineux de la religion, — l'espérance, la consolation, et le charme des tableaux et des images de l'Evangile; ne pas réduire la foi à l'ascétisme et à un morne renoncement au monde, et bien faire distinguer l'idée de beauté de l'idée de convoitise. D'autre part, il faut leur faire comprendre et connaître, le plus possible, la nature dans toute son éternelle beauté, qui se révèle avec d'autant plus de puissance que cette étude en est plus approfondie et plus prolongée. Mais il s'agit de ne pas confondre, comme on le fait souvent, l'enseignement et l'amusement, et surtout ne pas abuser de l'amusement. Une imagination jeune est si riche, qu'un excès de nourriture ne pourrait que la rendre morbide. L'enseignement et l'amusement, joints l'un à l'autre, s'amoindrissent mutuellement. Il ne faut pas cacher aux enfants la vérité et les réalités de la vie, quand le cas s'en présente; mais il n'est nullement utile de leur dévoiler avant l'âge ses aspects tristes et repoussants. On risquerait de cultiver en eux un pessimisme de théorie et non d'expérience, de leur inspirer le dégoût de la vie ou de les pousser vers les plaisirs sensuels. On devrait absolument réagir contre les divertissements et les représentations où la vie des acteurs est en jeu; contre les représentations qui ne sont qu'un enseignement méthodique de toutes sortes de crimes (les cinématographes) et contre les plaisirs qui développent la vanité et l'envie (les bals d'enfants).

Enfin, ayant pour but de donner aux enfants des exemples édifiants, il ne faut pas manquer les occasions de leur faire admirer la vie des hommes qui ont cherché à réaliser un idéal moral et ont légué à la postérité l'image d'un caractère noble et pur, capable d'inspirer l'enthousiasme. Pour ceux qui entrent dans la vie, leur biographie sera une leçon, qui leur montrera ce qu'ils ont à accomplir et les moyens de le réaliser.

Aux exigences morales, énoncées plus haut, concernant l'éducation religieuse et morale, il faudra donc ajouter les exigences suivantes:

L'amour et le respect du travail; l'amour de la patrie; l'amour et le respect de la langue maternelle; la foi en l'avenir de la patrie; l'éducation du sentiment du devoir et de la volonté; l'éducation du sentiment de la joie de vivre; l'enseignement de la morale par des exemples vivants.

(Présenté en français.)

# DE MODERNE ZONDAGSCHOOL

door Prof. H. Oort

Leiden

Het doel der zondagschool is mede te werken aan de godsdienstige vorming van kinderen—in ons land gewoonlijk tusschen 6 en 12 jaar. Onder godsdienstige vorming versta ik de aankweeking der gevoelens, die ten grondslag liggen aan alle godsdienstvormen en godsdienstige denkbeelden, doch in de eene Kerk meer dan in de andere tot hun recht komen. Ze zijn eerbied voor den Oneindige en de heerlijkheid Zijner schepping, ootmoedig besef van afhankelijkheid van Hem, gepaard aan gevoel van eigenwaarde, zich openbarend in het bewustzijn dat klein en groot verantwoordelijk is voor zijn daden en gehouden tot stipte plichtsbetrachting, en vooral een levensbeschouwing, waarin dankbaarheid en vroolijk uitzien naar de toekomst nauw verbonden zijn.

De middelen, die aan de zondagschool tot het aankweeken van zulke gevoelens ten dienste staan, zijn spreken—zoo mogelijk samenspreken met de kinderen—zingen en bidden. Doorgaans hebben de onderwijzers — verreweg de meesten zijn vrouwen — het woord en geven zij hunne verhalen, al dan niet met daaraan vastgeknoopte leeringen, ten beste. IJdel is de vraag, of de zondagschool godsdienstig maken moet, dan wel kennis bijbrengen. Kennis van feiten is op zichzelf altijd onnut, kan zelfs schadelijke ballast voor verstand en hart worden; maar zonder kennis brengt men ook op godsdienstig gebied niets tot stand. Het is immers bezwaarlijk van Jezus te vertellen en onvermeld te laten dat hij een Jood was en te midden van Joden leefde. En het zal niet onnut zijn, daarbij te leeren dat onze jaartelling bij zijn geboorte begint. Welk goed onderwijzer zal, als hij verhalen uit O. of N.T. doet, verzuimen den kleinen duidelijk te maken, wat offeren was en wat men onder het woord sabbat verstaat. Meent men die moeilijkheid te kunnen ontwijken door alleen niet-Bijbelsche verhalen te doen, komen dan daarin niet — tenzij men ze uitsluitend aan het alledaagsche leven ontleent — allerlei zaken voor, die moeten uitgelegd worden? En hoe zal men den kinderen beelden van vroomheid voor de oogen plaatsen, als

men hun niet duidelijk maakt, wat vergeven is, zelfverloochening, plicht en ootmoed? Niemand meene dat zij vanzelf verstaan, wat wij met die woorden aanduiden. En zal men den grooten naam „God" vermijden, als voor hen te hoog? Dat is hij voor ons, volwassenen ook, en wij moeten er toch iets bij denken. De groote kunst der zondagschoolonderwijzers is hooge waarheden in kindelijke vormen te kleeden, zonder door verkeerde of kinderachtige voorstellingen in het gemoed der leerlingen den weg te versperren voor eenigszins juister denkbeelden.

Waar het kan is zeker het gemeenschappelijk gezang een uitnemend middel om goede gevoelens aan te kweeken, terwijl het vanzelf aanleiding geeft om de kinderen versjes te laten leeren, tot stoffeering van hun gemoed.

Waar het kan — dat mag vooral niet vergeten worden, wanneer men spreekt over het gebed op de zondagsschool. Weinig dingen zijn zoo heerlijk als wanneer iemand in voor kinderen verstaanbare woorden weet uit te drukken, wat hij mag onderstellen, dat weerklank in het gemoed der kleinen zal vinden. Maar niet iedereen is die gave gegeven, en al kan zij vaak door inspanning en oefening verkregen worden, vrijheid moet te dezen aan ieder worden gelaten.

Een en ander geldt van alle Protestantsche zondagscholen. De vraag rest: wat onderscheidt de „moderne" van andere?

Daar de aan de dusgenaamde school verbonden onderwijzers de vrijzinnige of moderne richting op godsdienstig gebied zijn toegedaan, spreekt het vanzelf, dat hun zienswijze invloed oefent op de keus der leerstof en de wijze, waarop deze behandeld wordt.

Een belangrijke zaak is hierin het verschil in beschouwing van den Bijbel. Bij alle erkenning van de kostelijk verhalen en uitspraken, die hij bevat, zien zij, die „modernen" heeten, in den Bijbel niet het woord Gods, oefenen zij vrij kritiek op den inhoud: zij houden het eene verhaal voor historisch, het andere — vooral de wonderverhalen — voor ongeloofwaardig, prijzen deze voorschriften, keuren gene af, beamen sommige denkbeelden over Gods bestuur, verwerpen andere als bijgeloovig. Nu schijnt het bij dezen stand van zaken de aangewezen weg, den Bijbel op één lijn te plaatsen met, dus te gebruiken als, andere werken waarin verhalen, liederen en sprenken staan, zoodat men er alleen dat aan ontleent wat voor kinderen dienstig is, zonder de bron waaruit men put te vermelden, zooals men doet met sprookjesverzamelingen en leerboeken over vaderlandsche of algemeene geschiedenis. Maar de zaak is niet zoo eenvoudig als zij schijnt. Bijbelsche voorstellingen leven in onze maatschappij; de kinderen leeren Bijbelsche figuren uit boeken en platen kennen. Vooral Jezus hooren zij gedurig noemen, en de zondagschool zelve moet met hen Kerstfeest en Paschen vieren; al wilde men ook de kerkelijke hoogtijden voor de kleinen laten voorbijgaan, het zou

zoo goed als onmogelijk zijn. Onvermijdelijk neemt dus de aan den Bijbel ontleende leerstof een groote plaats in, en gaat het niet aan, de vermelding, dat een verhaal uit den Bijbel geput is, altijd weg te laten. Het ligt in de rede, dat de moderne zondagscholen te dezen niet alle denzelfden weg volgen. Drie roosters zijn te haren bate uitgegeven, twee van onderwerpen aan het O. T. en het N. T. ontleend, een aan andere geschriften. Er wordt zeker zeer verschillend gebruik van gemaakt. Iedere school handelt naar eigen inzicht. Ook is er groot verschil in de manier waarop Bijbelsche onderwerpen, met name wonderverhalen, besproken worden. De een zal naïefweg ze vertellen met even weinig kritiek als bij een sprookje, de ander zal zich geroepen gevoelen op het onmogelijke karakter van een verhaal of het ongeoorloofde in het gedrag van een profeet of apostel te wijzen. Dit hangt èn van de persoonlijkheid der onderwijzers af, èn van de omgeving waaruit de kinderen komen. Dezen toch hebben soms reeds op zeer jongen leeftijd vooroordeelen; meestal zijn het niet meer dan klanken; maar menig kind van elf, twaalf jaar heeft heel wat gehoord en denkt méér na, dan volwassenen vaak meenen. Maar hoe ook een moderne zondagschoolonderwijzer zich redt uit deze moeilijkheid, in één opzicht trekken zij allen één lijn: nooit zullen zij de kinderen leeren, dat iets waar of goed is omdat het in den Bijbel staat of omdat Jezus het gezegd heeft. Zij zullen steeds, zoo noodig en zooveel mogelijk, een beroep doen op het oordeel der kinderen zelven.

Ditzelfde geldt van elk deel van het onderricht. De naam van God, natuurlijk steeds met eerbied uitgesproken, mag voor de kinderen geen klank blijven: zij moeten gaandeweg leeren er denkbeelden aan te verbinden. Kinderlijk, neen, kinderachtig, vaak belachelijk zijn de voorstellingen, die in de jonge hersenen gevormd, dikwerf van buitenaf aangebracht zijn, en het is gemeenlijk onmogelijk bij de kleinsten, ze door betere te vervangen. Maar onder de grooteren zijn er, die door het leven en hun boeken kennis gemaakt hebben met ramspoed en allerlei zonden, en sommigen — als ze, als wat dikwerf gebeurt, uit een orthodoxe omgeving komen — koesteren velerlei denkbeelden, die door de „modernen" voor schadelijk worden gehouden, kennen althans daaraan ontleende termen en zeggen ze na. Dan moeten wel eens verkeerde denkbeelden rechtstreeks bestreden worden. Maar over het geheel zal de zondagschoolonderwijzer zich van het bestrijden van andersdenkenden onthouden, zich vergenoegend met zóó over Gods heerlijkheid, over deugd en zonde te spreken, dat de kinderen er heilzame indrukken van ontvangen, indrukken, die, als zij in staat zullen zijn na te denken over onzienlijke dingen, door hen min of meer verwerkt worden tot een gezonde godsdienstovertuiging. Nimmer wordt op een moderne zondagschool hun het een of ander denkbeeld, nog minder een stelsel

voorgehouden als noodig ter zaligheid. De ontzaglijke moeilijkheden, aan het geven van onderwijs op een zondagschool verbonden, ontgaan den leiders en leidsters geenszins.

Hoeveel moderne zondagscholen er in ons land zijn, is niet nauwkeurig te zeggen. Het aantal wisselt ook voortdurend. Vaak hangt het bestaan eener school aan één persoon, meestal een predikant. Vertrekt hij uit de plaats, dan verdwijnt zij, om wellicht straks te herrijzen, en hij opent er elders eene, waar er geen was. Verscheidene onzer scholen tellen honderden leerlingen met dozijnen onderwijzers; de meeste zijn uit den aard der zaak veel kleiner; sommige nemen met weinig tientallen leerlingen, door een paar onderwijzers geleid, een zeer bescheiden — daarom niet minder zegenrijke — plaats in haar omgeving in. Ruim tweehonderd vormen de „Vereeniging van vrijzinnige zondagscholen in Nederland," die in zeer nauwe betrekking staat tot den Nederlandschen Protestantenbond. Het bestuur dier vereeniging zorgt voor haar bibliotheek, geeft scheurkalenders uit, foto's, kleiner en grooter geschriften, reeksen sciopticonplaatjes, en doet daarenboven wat zij kan voor de opleiding der onderwijzeressen.

Dit is het moeilijkste punt in de regeling van het zondagschoolwerk. De meesten van hen, die genegen zijn daaraan eenigen tijd te geven, kunnen slechts over een beperkten tijd beschikken en hebben geen opleiding voor het werk genoten. Al doende moeten zij leeren. Op sommige plaatsen belast zich een predikant met het geven van eenige leiding; maar elders ontbreekt zelfs dit en moeten de dames elkander voorthelpen. Vrij algemeen is dan ook haar wensch naar onderricht. Eenigermate tracht men reeds sedert vele jaren hieraan tegemoet te komen door het houden van tweejaarlijksche bijeenkomsten, waarop enkele belangrijke punten besproken worden; en tweemaal is gehouden een samenkomst van vijf achtereenvolgende dagen, waarin over eenige vakken voordrachten gehouden werden. Een en ander vindt zooveel bijval, dat ze zeker worden voortgezet. Al kunnen ze geregeld onderwijs niet vervangen, er gaat ongetwijfeld kracht en licht van uit.

Zoo tracht de moderne zondagschool in Nederland haar heerlijk doel te bereiken: kinderen nader tot God te brengen.

(Présenté en hollandais.)

## THE MODERN SUNDAY SCHOOL

### SYNOPSIS

The modern Sunday School, like all protestant Sunday Schools, aims at the inculcating of religious instruction in children — in the Netherlands the children are generally between 6 and 12 years old — that is,

their honour for God and His works, sense of duty and a grateful, joyous aspect of life. The means it uses are talk to and with the children —especially the narrative — singing and prayer. Even though the main object is the arousing of healthy sentiment, this cannot be effected without imparting knowledge, of actualities too; at least in borrowing one's material from the Bible.

The modern Sunday School distinguishes itself from the orthodox one in that the teachers are imbued with modern or liberal religious views, and necessarily this has its influence in the selection of their material and their method of teaching it. This is especially apparent in the use they make of the Bible, as this is not in their opinion the Word of God. They use it carefully but cannot refrain from borrowing much from that book, because the children hear much about it from the people amongst whom they live. The question, in what measure Bible stories — with or without comment — should be given, is sometimes very difficult for moderns to answer; each Sunday School chooses its own way in this and the teacher does it in his own way and according to his own insight; but in a modern Sunday School it will never be taught that something is true or good because it is in the Bible, or because Jesus said it. The Sunday School is seldom the place to dispute the opinions of those who think differently; but occasionally this must occur. But it will never be taught that the embracing of some idea or other is necessary for salvation, and still less will a system be impressed upon the children.

Two hundred modern Sunday Schools have joined the „Vereeniging van Vrijzinnige Zondagscholen in Nederland". The latter assists its members in all sorts of ways and furthers the instruction of the teachers by calling meetings every two years. For this purpose it has also twice caused a convention of five days to be held, at which a few subjects were systematically discussed. As these are certainly fruitful, the Society will doubtless continue in this way.

(Présenté en hollandais.)

# THE POSITIVE METHOD OF MORAL INSTRUCTION

BY FREDERICK J. GOULD

DEMONSTRATOR OF THE MORAL EDUCATION LEAGUE; LONDON

The prophet Muhammad, being asked „What is the greatest vice of man?" replied, „You must not ask me about vice, but ask about virtue"; and he repeated this three times. In this significant anecdote we find the principle of the positive method of moral instruction, as against the negative, or prohibitionist method. No one can pretend that this principle is new either in general ethics, or in the ethical training of children. But it has been treated with singular neglect. In many a home, one hears a perpetual refrain of „Do not do that". Story-books for the young abound in such personages as „naughty boys" and disobedient girls, who are portrayed as awful warnings. The moral instruction in schools is too often limited to lectures administered in the presence of a class, to culprits who have assaulted school-fellows, stolen or injured property, told or acted a lie, spoken abusively or foully, disturbed order, broken rules, and exhibited a lack of respect for persons in authority. I affirm most earnestly that this procedure, though quite legitimate in itself, and more or less necessary, ought not to be regarded as an adequate fulfilment of the duties of moral teaching. Nor do I believe modern educationists are contented with this restricted view. Both in England and in the United States I have met teachers who most eagerly accepted the suggestion that it was time to break the traditions of negativism. The positive method is scientific. Open any manual of physical or sociological science, and you are immediately confronted with affirmations; you are told how things and organisms behave, whither they tend, and what are the laws of their being and action. The chemist, for example, will occupy your attention mainly with the attributes and wonders of oxygen; and only incidentally will he inform you what oxygen is not, and what it will not do. If we ask why the method of prohibition has so long governed the home and the class-room, the reason is found in the tentative and immature character of the science and art of education. A crude government or a

rude moral code always place its chief reliance on the command „Do ot". If, again, we inquire why the crude ethics should possess a negative haracter, we perceive that only in this way could the actual and posi- ve qualities of the moral self be revealed. By marking off a whole of ctions that ought not to be done, the primitive legislator or teacher was nore or less unconsciously bringing to light the noble figure of the true nd affirmative moral life. The prophet who cried „Do not" was prepa- ing the road for the prophet who was to proclaim „Act thus". The irst prophet belonged to the era of immaturity; the second, of joyous elf-development, or, as Bergson would say, creative evolution. The raining of the child, in which is condensed the past discipline of the race, naturally begins with prohibitions, and the voice „Do not" mur- murs over the cradle itself. Our mistake has consisted in over-prolon- gation of this kind of control. At latest, the age of affirmation should begin with the kindergarten-class; let us say the age of five or six years; it being understood that it is delayed in the case of the defective child. Indeed, the very essence of inefficiency consists in the wearisome but inevitable continuation of the *No*, and the arrival of the *Yes*. But most children are normal, and are capable of efficiency; and therefore, the parent or teacher who habitually forbids or upbraids, fails to recog nise the call of the child's nature, and, in an educational sense, injures and even insults the growing soul.

The discovery of the true self means the unveiling of one's capacities for love, order and progress. „Love", that is to say, companionship in play or task in home or school, mutual service, mutual consideration, respect for age, tenderness towards the infirm, kindness to animals, — this activity being an unfolding of innate social instincts, which ex- perience a joy in coming to fruition. „Order", that is to say, a sense of personal hygiene, of neatness and efficiency in the arrangement of one's belongings; natural and cheerful relations towards the family and the circle of friendships; the correct and pleasant use of language as applied to the observation of nature, or the expression of feeling; the fulfilment of the simple duties of home, school and juvenile associations and the obedience to regulation and law by which the child, in common with parents and teachers, proves its spirit of cooperation. „Progress", that is to say, a delight in improvement, physical, artistic, intellectual, practical; this improvement being, not merely a larger conformity with school requirements and a larger success in school examinations, but rather a happy consciousness of increased powers of execution and of service as a member of the family, the community and the race. To evoke a desire for this self-realisation, therefore, moral instruction must appeal above all to the faculty of admiration. Never will it be guilty of discourses specially devoted to the themes of deceit, envy, ill-tem-

per, dishonesty, cruelty, injustice, bad manners, and the like. These things will only appear as shadows in the positive picture of worthy conduct. They should be detested because they mar the purity of a pattern which the young soul is learning to revere and admire. The chosen theme must be the valiant Achilles, not the mean Thersites; Ulysses, not Polyphemus or Circe; William the Silent, not Philip II; St Vincent de Paul, not the pirates of Barbary; the conqueror of wild beasts and morasses and floods, not the destroyer of men and cities; the healer, not the poisoner; the artist, not the iconoclast; the man strong in temperance and goodwill, not the drunkard or the slave of passion; a Grinling Gibbons whose Dutch genius adorned so many English mansions with exquisite oak-carvings, not the duellist, the robber, the smuggler, the „Apache" who wounds or outwits the police. This habitual presentation of fine examples should develop in the child a sentiment of membership in the commonwealth of the noble. Which is the grander ideal for the teacher, — to display before the child's imagination only an occasional illustration of generosity or justice, and to say „Strive to follow such a one"; or to surround the child with so great a „cloud of witnesses" to the glorious dynamic of goodness that, without exhortation, the young soul insensibly approaches, and, according to its ability, even imitates? It is a question well worth serious study whether the regime of exhortation ought not now to close; whether moral advice might not now be lowered to a very subordinate place, retained assuredly for certain critical moments in school-experience and in private difficulties, but no longer enthroned as the characteristic function of parent or teacher. The youth who imitates because he admires is likely to do more than imitate; he may create a fresh type, and initiate a new enterprise; at any rate, he will be more ready to do so in response to the stimulus of admiration than to the spur of the maxim maker. Another wholesome consequence of the use of the positive method will be the firm association of moral ideas with experiences of hope and joy and encouragement. It is an obsolete psychology which finds in a child's distress the most effective preparation for the distresses of adult life, or in the griefs engendered by the censure of parent or teacher a preparation for the griefs which time and destiny bring, with impartial feet, to the threshold of each mortal man. Courage, and endurance spring from cheerfulness, confidence, joy, self-affirmation; not from the exposure of faults and the depressing reminders of failure. Therefore, moral education will provide all possible opportunities for the proof of healthy abilities for personal improvement, strenuous purpose and civic service; and moral instruction will invest the child's mind and feeling with an atmosphere of the heroic, the sane, the admirable, the constructive, the aesthetic, the helpful, the stimulating.

The positive method also exerts a bracing and beneficent reaction upon the teacher. He will himself be prompted to seek out the nobler issues of life and conduct, so as to lend to them his influence and skill. He will actually see more of the world of man and nature; and, seeing more, he will feel the enthusiasm of being able to interpret more and to unroll before the vision of his pupils a more ample revelation, aesthetic and moral, of the world of history, affairs, and daily duty. It is true (and the difficulty must be frankly acknowledged) that he will find it a far more laborious task to pursue the positive method than the negative.Take,for instance, the topic of temperate habits. How easy to depict the staggering drunkard, his wretched family, his forlorn home! How far from easy to paint in brilliant colours the steady, self-possessed citizen who follows the even tenour of duty, and causes no public sensation! But this more worthy achievement can be accomplished, and must be accomplished. Permit me to give a passing hint as to the mode of solving the problem. If the teacher has an adequate knowledge of botany, he may describe the experimental gardens in which Luther Burbank, the famous horticulturist of California, evolves new species of plants and fruits. He may rapidly sketch the skilled gardeners at work in the processes of pollination, grafting, budding, sowing, weeding. He will suggest the important consequences that hang upon the care and vigilance exercised by Burbank's assistants. Then let him add the striking fact that, in order to secure the highest order of delicacy and discrimination in the hardling of the plants, Burbank framed the following regulation, — ,,No workman may use tobacco or liquor in any form, or any manner of stimulant that will befog a brain, or benumb a nerve". Such a picture of efficiency in garden-craft, resulting in a great variety of benefits to the community, is a vivid illustration of the positive method of moral instruction. To adhere to this principle in the choice of examples for a specific lesson on duty, veracity, justice, self-control, courage,and the rest; or in the recital of a biography; or in the continued study of the national history, or of the march of civilisation, — this is an enterprise that demands the highest qualities of which nature and art have made the teacher capable. Arduous the way, but substantial the reward. To influence the young soul by such positive and fertile methods is the happiest employment of the teaching genius, and raises both instructor and instructed to the veritable poetry of moral education.

(Présenté en anglais.)

# NUR KEINEN MORALUNTERRICHT!

VON DR. J. H. GUNNING WZN

SCHULINSPEKTOR UND PRIVATDOZENT DER PÄDAGOGIK AN DER UNIVERSITÄT IN AMSTERDAM

Die grosse Frage, die, wenn ich recht sehe, den ersten Kongress und schon die Vorbereitungen dazu beherrscht hat, ob eine Trennung zwischen moralischer und religiöser Erziehung denkbar und zulässig, und wenn ja, ob eine Verständigung und gemeinsame Arbeit unter Anhängern der entgegengesetzten Meinungen möglich und fruchtverheissend sei, ist als praktisch gelöst zu betrachten: das Zustandekommen dieses zweiten Kongresses beweist, dass die Existenzberechtigung einer moralischen Erziehung ohne religiösen Einschlag anerkannt ist; und das Zusammenarbeiten der darüber streitenden Parteien auf der gemeinsamen Grundlage der Ueberzeugung von der hohen Wichtigkeit der moralischen Erziehung ist Tatsache geworden.

Wenn man die Verhandlungen jenes ersten Kongresses studiert, so gewinnt man den Eindruck, als ob für Viele jetzt die nächste Hauptfrage wäre: direkter oder indirekter Moralunterricht? Das kann aber nur für denjenigen gelten, für welchen, wie für Herbart und seine Schule, Erziehung und Unterricht faktisch, wenn nicht theoretisch, zusammenfallen. Für Alle aber, die Erziehung und Unterricht nicht zusammenwerfen, ist es grade die Kardinalfrage, in wieweit Moralunterricht ein Mittel und Bestandteil der moralischen Erziehung sein kann und soll. Eben deshalb steht nicht „Moral Instruction" sondern „Moral Education" über dem Programm unserer Kongresse. Dieses Referat bezweckt vor Allem, jene Frage in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen.

Die grosse und nie ganz zu hebende Schwierigkeit bei allen Diskussionen über geistige Dinge ist die unbestimmte Bedeutungsgrenze aller Abstracta. Es genügt, den Bericht des ersten Kongresses zu durchblättern, um sich davon zu überzeugen, dass sowohl von Gegnern als von Vorkämpfern eines direkten Moralunterrichtes die Wörter „Unterricht", „enseignement", „instruction" für allerlei erziehliche Massregeln verwendet werden, bei denen es sich doch fragen lässt, ob sie wirklich unter den Begriff „Unterricht" fallen. Man sollte

ich also erst über diesen Begriff verständigen. Das ist aber nicht so leicht, und eine eingehende Untersuchung darüber hier nicht am Platze. Aber man vergegenwärtige sich nur, was alles nicht „unterrichtet" wird an Volks-, Fortbildungs-, Gewerbe-, Zeichen-, Musik-, Turn-, Näh-, Schwimm-, höheren und Hochschulen. Zwar sind dabei viele Unterrichtsformen, die für einen Moralunterricht kaum in Betracht kommen, namentlich alle diejenigen, wobei der Schüler einfach vom Lehrer angehalten wird, irgend eine Arbeit vorzunehmen; aber gehören nicht „Willensübungen", wie sie z.B. Foerster empfohlen hat, zu der moralischen Erziehung? Ich wenigsten möchte ihnen einen breiten Platz darin einräumen. Dennoch wird Niemand leugnen, dass bei dem Worte „Moralunterricht" gemeiniglich nicht an Taten und Verrichtungen von Seiten des Schülers, sondern an mündlichen Vortrag durch den Lehrer gedacht wird. Gilt dies doch schon von „Unterricht" im Allgemeinen. Natürlich ist Unterricht durch Schrift oder Druck nicht ausgeschlossen, aber diese Unterscheidung ist für unsere Zwecke unerheblich. Ist man also darüber einig, dass unter Moralunterricht vorwiegend mündlicher Unterricht zu verstehen ist, dann kommt gleich die grosse Frage nach Form und Inhalt dieses Unterrichts an die Reihe, die sich erst jetzt scharf abhebt. Hier kann man wiederum den Begriff so weit fassen, dass tatsächlich jede Mitteilung darunter fällt. Mit dem Zeitworte erlaubt dies auch der Sprachgebrauch, wie z.B.: „Ich bin vom Tode meines Freundes unterrichtet." Auf unserm Gebiete scheint mir aber eine fruchtbare Diskussion nur möglich, wenn man den Begriff auf diejenige Mitteilungen beschränkt, die eine Vermehrung, oder wenigstens eine Aufhellung, des Wissens bezwecken.

Durchstöbern wir die Akten des vorigen Kongresses, so scheint es, alsob wir gleich noch einen Schritt weiter gehen könnten. Für manche, wo nicht die meisten Kongressbesucher war es augenscheinlich selbstverständlich, dass unter Unterricht nur Schulunterricht verstanden werden könnte. Sie hätten am liebsten den Kongress für „Moral Education" sofort in einen Kongress für „Moral Instruction" verwandelt. Die Frage: „direkter oder indirekter Moralunterricht?" spitzt sich für sie zusammen zu dieser: soll die Schule nur indirekten, oder auch direkten Moralunterricht erteilen?

Dagegen richtet sich nun grade die Spitze meiner Beweisführung, die es klar machen will, dass die moralische Erziehung nie und niemals die Form des Unterrichts annehmen darf, weder innerhalb noch ausserhalb der Schule, am allerwenigsten in der Staatsschule. Wird im gegenteiligen Sinne beschlossen, so werden wir, die wir nicht so denken, künftighin diese Kongresse meiden müssen, wie ich schon auf diese Vermutung hin den ersten gemieden habe.

Wie ich sagte, darüber lasst sich nur diskutieren, wenn man sich vorher darüber geeinigt hat, dass unter Unterricht nur Vermehrung, resp. Aufhellung des Wissens verstanden werden kann. Das scheint leicht erreichbar, ist es aber vielleicht nicht. Denn jene Definition führt unabweislich zu dem Schlusse, dass nur derjenige Befürworter eines Moralunterrichts sein kann, für den es feststeht, dass die Einsicht den Willen beherrscht. Das dürfte nicht sofort allgemeine Anerkennung finden, zumal da jenes Dogma, denn das ist es, oft grade von seinen gläubigsten Anhängern aufs hartnäckigste geleugnet wird. Tatsache aber ist, dass dieses Dogma in der ganzen Welt und der ganzen Geschichte weit verbreitet ist und immer wieder auftaucht. In unsern Tagen hat unser verehrtes Miglied, dr. Fr. W. Foerster, es uns in seiner „Jugendlehre" noch einmal aufs nachdrücklichste eingeschärft. Mag auch die Nüancierung oft sehr verschieden sein, der Grundgedanke ist immer derselbe und kein anderer als der alte Socratische Satz, dass Niemand freiwillig schlecht sei, sondern nur aus mangelnder Erkenntnis, weil die wahre Erkenntnis immer notwendig zum richtigen Handeln führe; oder kürzer und prägnanter: Tugend ist Wissen.

Ich bekenne mich mit Herz und Seele zu der entgegengesetzten Meinung, dass die Erkenntnis *an sich* nie und nimmer zu dem Willensentschluss führt, der jedem Willensakte vorangehen muss, und ich glaube, dass hier der Streit der Meinungen ausgekämpft werden muss, und die Parteien auseinanderzugehen haben, wenn es sich anders um etwas mehr als einen Streit um Worte handelt.

Jene Socratische Meinung muss aber etwas überaus Bestrickendes haben, da sie doch nicht nur zu den seltsamsten Konsequenzen führt (wie z.B.dass der vorbedächtlich Schlechte doch immer um einen Grad besser ist als der unwissende Uebertreter) sondern auch mit den evidentesten Tatsachen des Alltaglebens in unversöhnlichem Widerspruch steht. Das „video meliora proboque, deteriora sequor" des Ovid kennt jeder Dutzendmensch und jedes Kind, den Gewissensschrei des Paulus: Das Gute, das ich will, das tue ich nicht, sondern das Böse, das ich nicht will, das tue ich" (Röm. 7 : 19) jeder, der je mit seiner moralischen Besserung auch nur einigermassen Ernst gemacht hat, aus eigener Erfahrung.

Sie würde aber so verführerisch nicht sein können, wenn sie nicht doch in andern ebenso sichern Tatsachen einen Stützpunkt fände. Diese Tatsachen sind einmal, dass die gewollte sittliche Einwirkung des einen Menschen auf den Andern, weil sie hauptsächlich durch Worte geschehen muss, nur zu leicht und wie von selbst die Form der Belehrung annimmt, daher auch die meisten Menschen Erziehung und Unterricht verwechseln und praktisch Herbartianer sind; anderseits

lass eine *gewisse* Einwirkung der durch menschliche Zurede, Lektüre oder Nachdenken bewirkte Einsicht auf den Willen gar nicht geleugnet werden kann. Es ist daher begreiflich, aber auch für den weniger tief Blickenden irreführend, dass die Belehrung von Alters her in der moralischen Erziehung eine grosse, ja führende Rolle gespielt hat. Und nicht allein in der moralischen, sondern auch in der religiösen Erziehung, selbst im Christentum, fast von seinem Ursprung an. Eine der ältesten christlichen Schriften heisst: Die *Lehre* der 12 Aposteln, und damals hatte dieses Wort schon eine ganze Geschichte hinter sich, wie aus dem N. T. ersichtlich ist. Heisst doch Jesus selbst ein *Lehrer*.

Wir werden darüber nicht hinauskommen, wenn wir uns des vieldeutigen Wortes „Unterricht" nicht zeitweilig entledigen und es durch ein anderes ersetzen, worunter auch der Begriff „Unterricht" subsumiert werden kann. Nur so wird es möglich sein, uns klar zu werden, unter welchen Bedingungen und in welchem Masse die menschliche Zurede auf den Willen wirken kann. Als solches bietet sich im Deutschen das schon gebrauchte Wort „Belehrung" oder „Lehre," oder das etwas altertümliche „Unterweisung" dar. Fürs Englische möchte ich „information" vorschlagen. Fürs Französische steht mir leider kein brauchbares Wort zu Gebote. Bekanntlich wird heutzutage, namentlich in Bezug auf die Sexualfrage, manchmal des Wort „Aufklärung" verwendet, das aber für unsre Zwecke zu beschränkt ist.

Untersuchen wir nun, unter welchen Bedingungen und in wiefern die Unterweisung auf den Willen einwirken und so der moralischen Erziehung dienen kann, so sehen wir alsbald, dass dies nur in Formen geschehen kann, die sich vom eigentlichen Unterrichte, und zumal vom Schulunterricht, ganz deutlich unterscheiden. Ohne auf eine ganz unerreichbare Vollständigkeit abzuzielen, möchte ich Sie in aller Kürze auf Folgendes als auf das Hauptsächlichste hinweisen.

Einmal liegt die den Willen umbildende Kraft, d. h. die Autorität, des Wortes meistens nicht in seinem Inhalt, sondern in der Persönlichkeit des Redenden. Meiner Ansicht nach ist dies im tiefsten Grunde überall so, aber das ist ja ein Glaubenssatz. Für die Jugend trifft es jedenfalls zu, auch da wo sie selbst widerstrebt und widerspricht. Das Kind, die moderne Pädologie lehrt es auf jedem Blatte, ist autoritativ angelegt; es glaubt nicht dem Worte, sondern der Person. Das gilt sogar vom eigentlichen Unterrichte: ob der Lehrer die Leitsätze der Mathematik, der Physik, der Grammatik, u. s. w. richtig oder falsch demonstriert, der Schüler glaubt es ihm in beiden Fällen eben so gerne, d.h. wenn er sich überhaupt darum kümmert, und nicht sich nur so den Anschein giebt, was er oft tut, bloss um den Lehrenden los zu werden. Auf moralischem Gebiete aber gilt es erst recht. Wenn also Jesus ein Lehrer genannt wird, so ist das nur erklärlich, und dann

auch vollkommen zutreffend, wenn man den Ausspruch des Evangeliums daneben hält: er lehrte, wie Einer der Vollmacht hat (so Weizsäcker; Luther ungenau: gewaltig) und nicht wie die Schriftgelehrten (Matth. 7 : 29). Seine Lehre war an sich nichts neues, und nebenbei bemerkt, auch den Kindern und Unmündigen verständlich, und dennoch war es alles neu und überschwenglich, denn er selbst war ein Uebermensch im besten Sinne des Wortes, eine Autorität, die das Wort: „Aber *ich* sage euch," im Munde führen durfte. Uebrigens heisst Rabbi auch eigentlich nicht „Lehrer", sondern „Meister." So klagten auch die zeitgenössischen Aerzte, als Rousseau alle Damen bewog ihre Kinder selbst zu stillen: „Nous avons dit tout cela, mais M. Rousseau seul le commande et se fait obéir."

Wenn also ein verehrter Lehrer einmal eine Warnung, einen Verweis, ein ethisches Kernwort, fallen lässt, so giebt er Moralunterricht, wenn man das so nennen will, innerhalb oder ausserhalb der Klasse, das ist gleich, oder nein, das ist nicht gleich: ausserhalb ist viel und viel besser. Es leuchtet aber ein, dass dies kein Unterricht ist, ja nicht einmal Belehrung, sondern Mahnung, Gebot. Es heisst nicht: dies ist gut und das ist schlecht: sondern: Ihr sollt, und Ihr sollt nicht. Das hat seine Gültigkeit auch da, wo die Form der imperativen Anrede vermieden wird.

Zweitens hat das Menschenwort Autorität, und somit moralisch-erziehliche Wirkung, wenn es das Gewissen trifft, wie bei jenem Mädchen, von dem Foerster erzählt, das bei einer seiner Ausführungen plötzlich aufseufzte: „Ach ja!" Das klassische Beispiel eines solchen Wortes ist das Wort des Propheten Nathan an David, nachdem er ihm die Geschichte des frevelnden Reichen erzählt hatte: Du bist der Mann! Ein solches Wort kann aber nur dann prämeditiert sein, wenn es aus der genauesten Kenntnis der äusseren und inneren Lebensumstände und des Charakters des Angeredeten heraus gesprochen wird. Zudem soll es kurz sein, wie die Spitze einer bohrenden Lanze. Jede weitere Ausführung bedeutet Verflachung, Abstumpfung, Verwässerung. Bei einem wirklichen Moralunterrichte sind solche Worte immer nur glückliche Treffer, Perlen in der Wüste.

Sodann hat die Anrede moralisch-erzieherischen Wert, wenn sie Stimmung wirkt, d.h. wenn sie nicht, oder nur nebensächlich, den Verstand, sondern das Gemüt rührt. Man sieht leicht ein, dass auch die beiden vorgehenden Punkte sich unter diesen Gesichtspunkt einrücken lassen, aber in besonderem Masse gilt dies für die Predigt, die doch nicht mit Moralgebot und Verweis zusammenfällt. Schon darum nicht, weil sie mitunter unbeschadet ihrer Wirkung sehr weitläufig sein kann. Was suchen wir in, und wenn es gut geht, holen wir uns aus der Kirche? Was sonst als Erbauung? Und was ist Erbauung

anders als Stimmungsverbesserung? Für Kinder kommt anerkanntermassen diese Form der Belehrung kaum in Betracht, was leider nicht sagen will, das sie nicht des öfteren auf sie angewendet wird und dass diese Anwendung nicht begeisterte Fürsprecher aufzuweisen hat. Aber geheuer ist es ihnen doch nie dabei, denn die Sache wird immer unter anderen Namen verhüllt. So nennt Foerster seine Predigten „Beispiele", Penzig, dessen weitschweifige Auseinandersetzungen noch viel mehr den Charakter der Moralpredigt tragen: Antworte auf Kinderfragen! Andere sagen „Unterhaltung", was wohl das Richtigere wäre, denn wenn es überhaupt Kinderpredigten geben soll, so sei es in der Form der traulichen Unterhaltung. (Davon haben die vielgeschmähten, aber wenig gekannten Philanthropisten nicht verächtliche Beispiele gegeben). Für uns ist aber nur dies von Wichtigkeit, dass die Predigt, möge sie nun langweilig oder amüsant sein, jedenfalls kein „Unterricht" ist, wenn sie auch Unterweisung, ja sogar Lehre genannt werden dürfte.

Schliesslich muss zugegeben werden, dass eine gewisse Belehrung da angebracht und kaum zu meiden ist, wo es sich handelt um Einführung in die gesellschaftlichen Formen der Ausübung der Tugenden. So ist z.B. Freundlichkeit eine Tugend, aber zu deren richtiger Ausführung in dieser bösen Welt gehört eine gewisse Kenntnis von den Gesetzen der gesellschaftlichen Höflichkeit. Belehrung darüber könnte man allenfalls Unterricht nennen. Aber ein Unterricht in der Moral ist es nicht, sondern nur in den Normen der gesellschaftlichen Erscheinung derselben. Den Unterschied verkennen kann nur der, welcher wie Spencer in seiner Erziehungslehre unter „a complete life" ein weltlich erfolgreiches Leben versteht, niemals aber wer von Kant gelernt hat, was Moralität eigentlich bedeutet.

Wir haben also gefunden, dass nur solche Formen eines „Moralunterrichts" zulässig und zweckdienlich sind, die entweder kein Unterricht sind, oder keine Moral unterrichten. Und nun gehen wir einen Schritt weiter, und zwar einen grossen und bedeutungsvollen, indem wir sagen: die zulässigen Formen der moralischen Unterweisung werden um so ergiebiger sein, je weiter sie sich von der Form des eigentlichen Unterrichts entfernen. Sie sollen nicht nur diese Form selbst, sondern schon die Aehnlichkeit und die Annäherung daran prinzipiell und tunlichst vermeiden. Diesen Satz halte ich für wahr für jede Zeit und jedes Volk, aber ich würde ihn wahrscheinlich in einem andern Zeitalter nicht mit soviel Feuereifer und vielleicht gar nicht vertreten, weil er mir dann nicht so einleuchtend und notwendig erschienen sein möchte. In unserer Zeit aber tut er fürchterlich Not. Denn was wir erleben und nur zu einem kleinen Teil abwenden können, das ist die Ueberwucherung der Erziehung durch den Unterricht, die mit der

Ueberwucherung der Familie durch die Schule gleichen Schritt hält. Das mag Manchem grade recht sein, ich glaube, dass ein künftiges Geschlecht noch lange und schwer daran kranken wird. Ich gehöre zu den altmodischen Leuten, die noch immer glauben, dass die Charakterbildung, das ist doch wohl dasselbe wie moralische Erziehung, in erster Linie Sache der Familie ist, und dass die Schule, obgleich sie auch in dieser Beziehung grosses leisten kann und soll, es dennoch der Familie niemals gleich machen kann, weil sie nun einmal vielfach mit andern Mitteln arbeitet und zu ihren Zöglingen in einem andern Verhältnis steht. Das auszuführen ist hier nicht der Ort, aber dies muss gesagt werden: Charakterbildung und Wissensvermehrung, moralische und intellectuelle Erziehung, sind zwei, zu verschiedenen Lebensgebieten gehörig und ohne beiderseitigen Schaden weder zu verwechseln noch zu verquicken; das müssen auch diejenigen zugeben, die über die Aufgabe der Schule und ihr Verhältnis zur Familie ganz anderer Meinung sind als wir. Aber auch dieses müssen sie zugeben, dass das Wort „Unterricht" in der Zusammenstellung „Moralunterricht" unmöglich dieselbe Bedeutung haben kann als in jeder andern Zusammenstellung, ebenso wenig, oder vielmehr noch viel weniger, als in Zusammenstellungen wie lateinischer und Turnunterricht. Aber auch dieses werden sie nicht leugnen können, das der Unterschied durch den Gegenstand bedingt ist. Das ist aber wiederum ein Unterschied, viel grösser als zwischen Latein und Turnen. Die Gebiete der Moral und des Intellekts sind gesonderte, wenn auch nicht getrennte Welten, auch dann, wenn man mit Kant beide aus der Vernunft ableitet. „Cela appartient à un autre ordre", würde Pascal sagen.

Ist dem so, dann erscheint jede Annäherung, jede Angleichung der moralischen Erziehung an den wirklichen Unterricht, zumal den Schulunterricht, als eine Erniedrigung der Moral, und somit als ein sehr heikles Unternehmen. Moralische Erziehung und Unterricht sollen einander so unähnlich wie möglich sein, und anstatt die Differenzen auszugleichen, was die heutige Bewegung für „Moral Education" unverkennbar anstrebt, sollte man sich bemühen, die unvermeidlichen Annäherungen, die oben gestreift worden sind, tunlichst zu umgehen und zu vertuschen, damit die Eigenart der ersteren gewahrt werde. Bloss zur Verdeutlichung meiner Meinung sei mir hier ein Wort über den deutschen Religionsunterricht erlaubt. Dass derselbe nicht geleistet hat, was er hätte leisten sollen, wird wohl nicht bestritten werden, auch nicht, dass es mit der Religion in Deutschland, oder sagen wir lieber mit der Religiösität des deutschen Volkes, gegenwärtig nicht besser steht als mit derjenigen des amerikanischen, das einen solchen Unterricht nie gekannt hat. Dafür will man es jetzt mit einem Moralunterrichte beschenken! Meiner Ansicht nach aber ist

n die relative Unfruchtbarkeit des deutschen Religionsunterrichtes auptsächlich der Umstand Schuld, das man ihn wie ein gleichwertiges Glied in das Ganze der Schulunterrichtes eingereiht hat, wenn man hn schon *honoris causa* in der Liste der Fächer obenan zu stellen pflegt. Von dieser Höflichkeit kann der Religionsunterricht nicht leben, nd unter den von dem gewöhnlichen Schulunterrichte entlehnten Unterrichtsformen muss er kranken und verderben. Denn dadurch erscheint der Religionsunterricht, und somit auch sein Gegenstand, den Schülern unausbleiblich als etwas gleichartiges, als ein Lehrfach unter Lehrfächern, dem man sich in derselben Weise gegenüberstellen kann. Man vergegenwärtige sich, was das heisst: der junge Mensch, der Knabe auf der Schulbank, darf sich dem Religionsunterricht und somit der Religion, gegenüberstellen, wie jedem andern Unterrichtsfache, Latein, oder Mathematik, oder Gesang, er kann mehr oder weniger Gefallen daran finden, bessere oder schlechtere Fortschritte machen, Belohnung oder Strafe bekommen, u. s. w.

Nun gilt aber dasselbe vom Moralunterrichte nicht nur in demselben, sondern sogar in erhöhtem Masse. Denn der Religionsunterricht kann nicht umhin immer bis zu einem gewissen Punkte auch wirklicher Unterricht zu sein: jede Religion hat ihre Lehre, ihre Dogmen, wenigstens ihre „Wahrheiten" die unterrichtet sein wollen. Nur soll er darum nicht dem gewöhnlichen Schulbetrieb einverleibt werden! Der Moralunterricht aber hat, wie wir gesehen haben, keine einzige Berührungsfläche mit dem Unterrichte, und es ist eine Verweltlichung und eine Vergewaltigung seiner innersten Natur, die sich gewiss früher oder später — wohl nicht auf einmal und zunächst, aber um so sicherer auf die Dauer — rächen wird durch Sinken der Moral selbst, wenn ihm die Form des Unterrichts, und zumal des Schulunterrichts, aufgezwungen wird. Auch sollen die Knaben in keiner Weise zu der Meinung verlockt noch angeleitet werden, dass geistreiches Disputieren über Moral schon Moralität sei.

Es sei also die Losung aller derer, die wirklich der moralischen Erziehung den ihr gebührenden Platz in der Gesamterziehung und auch im Unterrichte wahren wollen: Hebung und Stärkung der moralischen Erziehung, aber *nur keinen Moralunterricht!*

(Présenté en allemand.)

## VOORAL GEEN MORAAL-ONDERWIJS

### OVERZICHT

Voor hen, die niet met Herbart van meening zijn, dat opvoeding en onderwijs althans in de praktijk samenvallen, is ten opzichte van

zedelijke opvoeding eene hoofdvraag deze, in hoeverre onderwijs in moraal een deel van, een middel tot zedelijke opvoeding kan zijn.

Het geldt hier allereerst vast te stellen, wat alzoo tot het begrip „onderwijs" behoort. Men kan in het algemeen zeggen, vooreerst, dat „onderwijs" van den leeraar tot den leerling gaat, in den regel, mondeling; in de tweede plaats, dat doel daarvan is vermeerdering, althans verduidelijking, van kennis.

Hiervan uitgaande, wil ik betoogen, dat zedelijke opvoeding nooit den vorm van onderwijs mag aannemen, noch in, noch buiten de school, allerminst in de Staatsschool.

Voorstander van zedekundig „onderwijs" kan slechts zijn hij, voor wien het vaststaat, dat de wil wordt beheerscht door het inzicht; een oude dwaling, die sinds Socrates steeds weder in allerlei vormen opduikt, hoewel zij met algemeen bekende feiten onvereenigbaar is en tot zonderlinge gevolgtrekkingen voert.

Zij zoude echter niet zoo algemeen verbreid zijn, indien zij niet met andere, eveneens algemeen bekende feiten in overeenstemming was, en wel voornamelijk met deze: *a.* dat onderwijs de gemakkelijkste vorm van beïnvloeding is; *b.* dat *eenige* inwerking van het menschelijk woord op den wil niet kan geloochend worden.

Om te onderzoeken, welken invloed, doen wij wèl, het begrip „onderwijs" in engeren zin tijdelijk te vervangen door het ruimere „onderwijzing".

Op vierderlei wijze dan kan onderwijzing op den wil inwerken:

1°. door het gezag van den onderwijzenden persoon. Dit geldt vooral voor kinderen en dan zelfs voor het gewone onderwijs. Het kind gelooft niet het gesproken woord, maar den persoon des sprekers. Op zedelijk gebied geldt het eerst recht; Jezus „leerde" ook wel de schare, maar hij deed het „als machthebbende", en niet als de schriftgeleerden (Math. 7, 29);

2°. wanneer zij het geweten raakt, zooals Nathan, toen hij David berispte. Zulk een woord kan echter slechts persoonlijk zijn. In een zedekundig „onderwijs" kan het slechts door een gelukkig toeval voorkomen;

3°. wanneer het stemming wekt, zooals de predicatie, wanneer zij goed is, behoort te doen. Preeken deugen echter niet voor kinderen. De aangewezen vorm is dan die van een vertrouwelijk onderhoud.

Geen dezer drie vormen valt dus onder het begrip onderwijs in engeren zin. Dit kan men wel eenigermate zeggen van den

4°. vorm, waarbij het kind uitgelegd wordt, welke de in de Maatschappij gangbare vormen zijn voor de uitoefening der verschillende deugden, bijv. beleefdheid als uiting van vriendelijkheid. Dat is echter geen onderwijs in zedelijkheid.

Derhalve: slechts die vormen van zedelijke onderwijzing beloven ucces, die òf geen „onderwijs" zijn òf waarbij geen zedelijkheid vordt onderwezen.

Ik ga nu een grooten stap verder: zedelijke onderwijzing zal des e beter uitslag hebben, naar mate zij verder van onderwijs in den igenlijken zin staat, zoo min mogelijk daaraan doet denken. Dit s in onzen tijd een allereerste eisch, omdat tegenwoordig de opvoeding meer en meer dreigt onder te gaan in het onderwijs, gelijk de invloed van het gezin in dien der school. Ik sta op het ouderwetsche standpunt, dat karaktervorming in de eerste plaats de taak is van het gezin en dat de school wel veel daaraan kan doen, maar nooit het gezin kan overbodig maken. Karaktervorming en vermeerdering van kennis zijn twéé, omdat de objecten verschillend zijn. Zedelijk onderwijs — als men dien naam behouden wil — is van heel andere orde dan elk ander onderwijs, is eigenlijk *geen* onderwijs. Toenadering tot het „onderwijs" zou ten slotte uitloopen op verlaging der moraal. Men kan die dingen niet leeren als een les, als een rekenopgaaf, als taal, als gymnastiek. Heeft Godsdienst nog leer, dogma, dat onderwezen wil worden, zulks heeft de moraal in het geheel niet. Schoolsch onderwijs past daarvoor allerminst. Dus: Vooral geen moraal-onderwijs!

(Présenté en hollandais.)

# THE PRESENT NEED IN MORAL EDUCATION

BY HENRY F. COPE, A. M., D. D.

GENERAL SECRETARY TO „THE RELIGIOUS EDUCATION ASSOCIATION", CHICAGO

Moral education remains a problem because it has never been attempted in any large and comprehensive manner during modern times. Almost all the practice that has come under the name of moral education has been nothing more than instruction in ethics or lessons on moral conceptions and ideals. Educational institutions have been offering courses of studies on morals instead of training, developing and adjusting pupils as moral persons. There are numerous courses in the virtues, describing, analyzing and usually disintegrating them; there are numerous syllabi classifying the virtues, directing and planning just when Truthfulness, Justice, Honesty, Helpfulness shall be taught, but scarcely one comprehensive scheme of education as a moral process for moral persons. With all these schemes it might well be supposed that children would come from many schools as familiar with the virtues as with the mountains, rivers, capes and bays of their own country and also that, just as these latter are but names until encountered in experience so might the virtues lack all significance and reality. Further, just as the school geography makes but an insufficient and, often, a dangerous guide to a man lost amongst the very hills memorized in youth, so would mere nominal familiarity with the topography of the realm of virtue be valueless to those, who seek to make their way therein.

The multiplication of devices to teach things about morals is probably due to the demand for the easiest way of doing things. The teacher who is confronted with the duty of moral education, with the broad and appalling task of the adequate education of a number of persons as moral beings, will welcome the conveniently arranged syllabus which relieves him of so much anxious thought and makes the task of moral education as simple as a drill in arithmetic.Such devices tend, however, to keep teachers satisfied with pretences of moral education and to blind them to the breadth and majesty of their real tasks; they easily become routine instructors in petty trifles instead of educators of lives.

Yet present-day attention to the items, the separated parts or aspects of virtue, is strangely contradictory to the development of modern thought on education. In fact, the recognition of the one to be educated as a person and the conception of personality as involving moral qualities are fundamental to modern education. The school has to do with a person developing into fulness of life, and with this person as a behaving organism. As conduct bulks so large in life so is conduct the supreme purpose and the most potent factor in education. The aim if the school is to secure the reaction of this behaving person in certain directions, to habituate these reactions in certain ways, to control the reactions forcer tain ends which are essentially moral — as the good and efficiency of oneself and the welfare and service of others — and to secure the motivation of this person by sufficient ideals. The fact is that the very object which, under the name of moral education, we have been seeking in a thousand little details is precisely the object which dominates, determines all true education. The god whom we have sought to please with our systems of moral instruction, whom we have worshipped at this single, separate shrine, is the god who is in all and through all the modern educational system, the very expression of its ideal; this is the spirit in which all education lives and moves. All true education is moral education because its purpose is the development of a moral person into moral efficiency.

It will mean a serious set-back to educational progress if we permit the prevalence of the notion that moral education is a separable part of education, that it can be segregated, departmentalized and made the duty of a specialist, so that any others would have no responsibility in regard thereto.. This is the fatally facile method of settling the moral problem, push it into a pigeonhole, appropriately labelled, and place someone in charge of it. If „Morals" is to be a separate study in the school, that very method is the most impressive lesson we can possibly give as to its unreality for life. If you can separate your morals from your mathematics then you can separate your morals from your moneymaking in later years. So many keep their ethical conceptions in sealed packages where there is no danger of their escaping into life because they received them in separate packages.

The familiarity with the virtues, which comes from analyzing them, breeds only contempt of them. A lesson, in which motives are threshed down to the dust and ethical situations studied as one dissects a flower, may easily breed prigs, who know all about the virtues but are innocent of entertaining any of them. There is no virtue in a memorized catalogue of virtues any more than there is any religion in a series of scripture passages. Here we meet the old fallacy of substituting the symbol for the experience, imagining that a child grasps comparative

values because he throws his head back and sings that „two times two are four". He does not use the formula when he meets the experience; and he does not carefully repeat „Honesty is the best policy" when he sees his neighbour's peach within reach. Indeed, in the instance of this maxim, he might be even less moral if he repeated it and were controlled by the statement.

Now this does not mean that there is no value in the direct teaching of ethics, but that (1) no systematized scheme of teaching virtues or goodnesses will ever make good men or train in the virtuous life, (2) that immoral results are likely tho come from separating morals into special courses, special teachers and departements, (3) that moral education must be the aim of the whole school, dominating every teacher, guiding every course and touching all the pupil's life.

The natural objection raised just here is, „You are throwing us back into chaos just when we are working out a system". Alas, the fallacy of systems! They are the good that fights the best; they are the means, at which men rest content instead of going on to their ends. The system and the syllabus are the teacher's guides and never the pupil's goal. They are a good deal like railroad time-tables, something one can go by but not go on or in. Present practice in moral education faces the danger of mistaking the time-table for the journey. It is a good thing to work out syllabi; they should aid teachers particularly in recognizing the moral significances of current lessons, in determining varying emphases on moral meanings according to the life development of each pupil. Further, they will have value as the social and introspective powers develop; in the years from sixteen on youth can often discuss ethics without prejudice to moral conduct.

What then do we need in the present conditions of moral education?

First, and most of all a recognition on the part of all educators, of all teachers of youth in particular, of the moral significance and the moral aim of all education. We must ourselves learn habitually to conceive education in moral terms. Second, a steady subordination of the mechanisms and schemes of moral instruction to the dominating and inspiring aim of developing moral persons. Third, a willingness on the part of educators to pay the price of realizing this more inclusive aim, continued efforts to study all educational activity and endeavor with this in mind and to refuse to be moved by the popular clamor for the easy solution which is no solution at all.

Further, we need today a popular conscience on the moral aim in education. There should be a steady campaign of public education going on all the time, until increasingly people forsake the old conceptions and cease the old tests and begin to evaluate all educational investments and activity by their returns in efficient, social person-

ality. With the increasing democratization of education all over the world we will find it more and more difficult to move far ahead of the public conscience, yet the work of education must go back like leaves into society until the whole mass is moved bij the spirit that demands the life product from the schools, that tests education by character, by motivation and efficiency to live and serve in neighborhood, state and society.

It must be made clear to the „practical" man who demands that his sons receive all the complete encyclopaedia of human knowledge in the years of youth, who regards the school years as the only period of mental acquisition, that the school has no such task. It is not a packing house; it is a stage of life, a form of social organization suitable for youth in which youth acquires the habits and abilities to live in the wider and freer society beyond. It exists not to impart information, but by the use of all those inheritances, laws, ideals and conceptions which men call information, by the use of these as means of stimulation, it seeks to develop a life ordered and habituated aright and going forth into life with a great hunger for all the inheritance that is his. There is no single subject on which there is more superstition in the popular mind, more darkness and confusion, than on that of education. There is today as great need of a popular campaign as to the meaning of education as there was need for a campaign on its necessity forty years ago. The largest service that can be rendered to moral education lies here, in educating people generally to a moral conscience regarding education, that they may be quickened to forsake their habits of blindly regarding it as a panacea for material poverty, as the get-rich-quick highway for their sons, or the badge and shibboleth of respectability for both sons and daughters. Education itself is an immoral affair, a contract into which a democratic state at least has no right to enter, if it simply means that the educated few will have social advantages, will be trained to exploit the uneducated many or will be quickened in wit and skill in the struggle of life for a living. The educators must make the spiritual aim of education dominant everywhere.

The schools must be governed bij the moral aim. The present curricula are determined by a process which has for decades introduced new subjects and never shown an old one to the door. They have become more and more crowded, until all a teacher can do is to hurl the bare bones of a subject at the pupils. Why should the school attempt to exhaust life's knowledge of the classics of English literature? Why not be satisfied to start a habit? We can do little in moral training if the school is a cramming institution; curricula schedules must provide more time for relating subject to life. There must be time for directed acti-

vity, for doing as well as thinking, since only in will and action is character determined and developed.

The need of the hour goes back to the training of teachers, to interpretations of all school material in terms of the moral aim, to the problems of differences of moral training owing to pupil's racial, social, industrial environment, to extensions of the school's work into the life of the playgrounds, streets, libraries, stores, shops and homes, to the coordination of the work of moral training in the home, school, church, industrial and social life. But the one point which is emphasized here is that the greatest need of the present moment is a wide-spread campaign of education, which will result in a sane and vigorous public support of the schools, whenever they shall consistently and wholly adopt the moral aim as the inclusive and dominating aim in all their work.

(Présenté en anglais.)

# L'INSUFFISANCE DE L'ÉDUCATION ÉTHICO-RELIGIEUSE DANS NOS ÉCOLES

COMME UNE DES CAUSES PRINCIPALES DE LA DÉCADENCE DE LA LITTÉRATURE

PAR A. BEHRS

TZARKOË SELO

Il peut paraître étrange, que nous avons à traiter la question, qui aurait dû être éclaircie depuis longtemps: celle de l'importance de l'éducation éthico-religieuse à l'école, dont le fondement irrégulier explique, à lui seul, tout le désarroi moral parmi la débile jeunesse, dont la digestion des idées morales est évidemment gâtée avec quelque chose de mauvais. Nous avons l'intention d'examiner les causes de ce triste fait et d'indiquer le moyen d'affermir l'édifice religieux, qui commence déjà à se branler.

Il est tout-à-fait incompréhensible, qu'au moment, où les vieilles erreurs de la pédagogie sont avouées et corrigées, l'enseignement religieux, appartenant au même domaine, reste toujours au même niveau et ne veut reconnaître sa tendance erronée, qui est l'unique cause de l'indifférence presque générale parmi la jeunesse pour les questions de la religion. La religion, comme le domaine des meilleures formes de la vie sociale, dont l'enseignement comprend toute la doctrine de Jésus-Christ, ne peut être separée de l'éthique, comme nous le voyons en France: l'éthique est l'essence même de la religion; tout ce qui est religieux est éthique; et au contraire, tout ce qui est éthique, ne pourrait pas ne pas être religieux c'est à dire, ne pourrait pas ne pas appartenir aux meilleures formes de la cohabitation humaine; les deux mots r e l i g i e u x et m o r a l ne sont pas séparables. C'est pourquoi l'éducation éthico-religieuse doit être dirigée, de préférence, vers le but d'élaborer dans les élèves une telle disposition d'âme, en vertu de laquelle ils sauraient penser bien, sentir sainement et agir honnêtement, autrement dit, seraient des personnes éthico-religieuses.

Avec tout notre respect pour les efforts des maîtres, qui enseignent la religion, d'inspirer aux élèves les grandes idées éternelles, nous devons avouer, que les procédés traditionnels de l'enseignement de la religion sont non seulement insuffisants, mais nuisibles même, dou-

nant souvent des résultats tout à fait contraires au désir des maîtres de la religion; et nuisibles par cela seul, qu'en premier lieu les maîtres qui enseignent la religion ne veulent prendre en considération la psychologie peu développée des enfants; ce qui est accessible pour l'adulte, est mal compris par l'enfant, et apprendre stupidement par cœur ce qu'on ne comprend pas, c'est surcharger inutilement la mémoire; on amasse de vastes connaissances, mais on se les approprie mal. En second lieu, les maîtres de religion pressent ordinairement la religion dans un étroit cadre traditionnel, dont on ne saurait trouver la trace dans la doctrine de Jésus-Christ, qui n'avait jamais surchargé la mémoire de ses disciples, mais agissait sur leurs sentiments, et leur faisait connaître la vie dans ses meilleures manifestations. C'est dans cette étroitesse et cet exclusivisme, qu'est renfermé le grand malentendu, qui avait engendré un si grand pourcent d'indifférents pour les questions éthico-religieuses.

L'enseignement primaire, dans les classes inférieures, a pour objet exclusif l'Ancien Testament, dont les récits, possédant un profond sens éthique, sont pour la plupart incompris par les enfants; d'ailleurs, ces récits ne sont pas nombreux dans l'Ancien Testament. Ensuite, les maîtres de religion tournent leur attention spéciale aux récits miracles. Il est à demander, si de pareils récits peuvent éveiller des idées morales? Peut-on les transmettre avec pleine conviction dans leur véridicité? Peut-on cacher aux enfants la feinte du maître de religion, quand il parle des choses, auxquelles lui-même ne croit pas? Il est hors de doute que tôt ou tard l'ombre de défiance va effleurer les enfants et doit infailliblement ébranler en eux la croyance du miracle, et l'ébranler si fortement, que la jeunesse jettera étourdiment — puisque c'est la jeunesse — avec l'écorce le grain précieux. Le mensonge ne peut être utile; on peut passer sous silence certaines choses; mais prêcher à dessein le faux est positivement criminel. Les voilà, les nihilistes tout prêts. Tout se passerait autrement, si, dès le commencement, le maître de religion s'approchait des impossibilités bibliques avec une autre manière de les envisager, s'il transmettait les traditions de l'épopée hébraïque sous la lumière historique — c'est à dire, sous le point de vue des anciens, qui vivaient dans ces temps éloignés et croyaient en ces traditions. Alors les élèves verraient sous le véritable point de vue les traditions bibliques, et la matière éthique n'aurait rien à souffrir; le maître de religion n'aurait pas besoin d'agir contre sa conscience et de feindre la foi, qu' on avait il y a des milliers d'ans avant nous. Une telle discordance entre l'intelligence de l'élève et l'enseignement du maître de religion engendre ce fait, que des milliers de jeunes gens deviennent indifférents à la religion. Aussi longtemps qu'on enseignera aux jeunes gens ce qui doit quelques années plus tard leur paraître douteux, leur

éloignement de la religion et de l'église, dont la mission est d'éveiller la conscience et de ne pas la laisser s'endormir, ira en s'augmentant. Chacun de nous sait comme il est difficile de rétablir la confiance perdue, et comme il est difficile d'attirer l'attention des adultes, imbus déjà dès l'enfance du nihilisme religieux, sur le côté éthique de la religion; la protestation est si forte parmi la jeunesse sous la forme de doute de la quasi-vérité en ce qu'on lui avait enseigné dès l'enfance, et elle est si mal préparée pour s'orienter entre le bien et le mal, autrement dit, si mal élevée éthico-religieusement, qu'elle commence, sans hésiter, à branler tout l'édifice religieux; et elle le fait uniquement parce qu'on ne lui avait jamais expliqué le sens et l'importance de la vraie religion, qu'on lui avait ordinairement présentée comme une science capable de nourrir l'humanité, mais dont la jeunesse elle-même n'a pas été nourrie en réalité, si non elle n'aurait pas ébranlé l'édifice religieux.

De tout ce que nous venons de dire, surgissent les questions suivantes: sous quel point de vue faudrait-il enseigner la religion dans les écoles, et ne serait-il pas difficile, pour ne pas dire impossible, pour le maître de religion, qui doit enseigner la théologie dogmatique, l'histoire de l'église, le service divin, etc., de mettre encore sous sa responsabilité l'éducation éthico-religieuse des élèves? Le maître de religion étant chargé de ces vastes demandes, l'éducation éthico-religieuse ne sera-t-elle pas involontairement reléguée par lui au second plan, tandis que le premier plan sera occupé par un atelier à perroquets, où les élèves, exercant à qui mieux leur mémoire, feront la gymnastique intellectuelle, qui développe si peu le sentiment? Ces questions cardinales, premièrement l e c h a n g e m e n t de la méthode traditionnelle d'enseignement de la religion, et secondement l'a i d e, que p e u v e n t prêter au maître de religion tous les maîtres des sciences sans exception, dans l'éducation éthico-religieuse, demandent une prompte décision et dans ce cas il faut prendre en vue les thèses suivantes:

1. L'enseignement de la religion n'est qu'un des moyens de l'éducation éthico-religieuse.

2. On ne doit pas remettre l'éducation éthico-religieuse uniquement au maître de religion; tous les maîtres des sciences sans exception doivent lui venir en aide; ensuite la famille, et enfin différents moyens auxiliaires, qu'on peut trouver dans l'école même. Tous les maîtres doivent être également responsables de l'éducation éthico-religieuse, puisque dans tous les objets d'enseignement on peut trouver des idées qui, étant développées, sauraient créer des moments favorables, capables de bien agir sur l'esprit éthico-religieux des élèves.

3. Le maître de religion doit éviter de sérieuses conversations avec les petits sur la confession; et surtout il ne doit pas leur inspirer la

foi en ce qu' il ne croît pas lui-même, et en ce qui doit dans quelques années perdre la force vitale à leurs yeux. Un maître de religion, certainement doué de talent, trouvera toujours pour ses discours dans les classes inférieures la matière appropriée dans les prières, dans l'Ancien et le Nouveau Testament, dans les autres confessions, dans l'épopée des peuples anciens, dans l'histoire, dans les sagas, légendes, fables, enfin dans la vie même, plaçant au premier plan des exemples d'abnégation, de dévouement, de générosité, d'altruisme, de patriotisme, etc.

4. Les sérieux discours sur la doctrine dogmatique, sur les différentes finesses dogmatiques, sur des moments éthiques plus composés, ne doivent avoir lieu que dans les classes supérieures, puisque de telles conversations avec la verte jeunesse ne peuvent donner que des résultats négatifs, c'est à dire, les conversations resteront incomprises par les petits.

5. La religion doit être enseignée non pas sous une forme sèche, comme on l'enseigne ordinairement, mais sous une forme plus vive, apte à réveiller les sentiment éthiques; et puis, l'élément fatigant d'apprendre par cœur doit être diminué. Certainement il faut préalablement élaborer le methode d'enseignement de la religion et préparer des maîtres, qui sauraient animer leur enseignement et l'éclairer non pas de lumière extérieure, mais de lumière intérieure, c'est à dire, le parsemer de fleurs, selon l'expression de Herder.

(Présenté en français.)

# RELIGION ODER ETHISCHER UNTERRICHT IN DER VOLKSSCHULE

Von Hermann Bertschinger
Zürich

Kaum ein Unterrichtsfach der Volksschule hat in den letzten Jahren so viel Anfechtung erfahren als der Religionsunterricht. „Das im jetzigen Augenblick demoralisierendste Moment der Erziehung ist der christliche Religionsunterricht", sagt Ellen Key. Mit ihr stimmen Männer und Frauen von Ruf in den Vorwurf ein. Mehr und mehr gewinnt die Meinung Oberwasser, die den Religionsunterricht aus dem Lehrplan der Volksschule entfernen und den Religionsunterricht der Geistlichen auf neue Bahnen lenken will, auf dass er mehr als bisanhin der kindlichen Natur entspreche. Vertreter des Freidenkertums und Männer, denen die Religion innerlichste, persönliche Herzenssache ist,stimmen darin überein, dass sich staatliche Schule und obligatorischer Religionsunterricht immer weniger vertragen.

Der Staat verlangt von seinen Angehörigen nicht ein bestimmtes Glaubensbekenntnis. Die bürgerlichen Rechtsverhältnisse sind nicht von einem solchen Bekenntnis abhängig. Alle Anhänger religiöser Gesellschaften sind gleichen Rechts im Staate. Damit fällt für den Staat die Pflicht und das Recht, seinen Angehörigen durch die obligatorische Schule ein bestimmtes Glaubensbekenntnis zu vermitteln, dahin.

Der Kanton Zürich versuchte den konfessionslosen Religions-unterricht durchzuführen d. h. den Schülern in der religiösen Belehrung das zu bieten, was niemand Anstoss geben könnte. Ohne konfessionelle Färbung ist aber der Religionsunterricht nicht möglich für den Lehrer, dem er Herzenssache ist, und der Lehrer monistischer Richting empfindet ihn als Druck. In der Oberstufe aber (7-und 8 ter Schuljahr), wo der Geistliche den Religionsunterricht erteilt, selbstverständlich vom Standpunkt seiner Konfession aus, erfolgen sofort eine grosse Anzahl von Dispensationsgesuchen so dass von einem allgemeinen Religionsunterricht nicht mehr gesprochen werden kann. Aus dieser Schwierigkeit heraus kommt der Staat nur, wenn er auf den Religionsunterricht

verzichtet. Die Schule entgeht damit zugleich der Gefahr, religiöse Empfindungen und Anschauungen der Kinder und ihrer Eltern zu verletzen. Die Religion wird Kulturfaktor bleiben. Aber der Schule kommt nur die Aufgabe zu, durch den Geist des Gesammtunterrichts im Kinde jene seelischen Kräfte lebendig und stark zu machen, durch die es sich als reifender Mensch auf dem Wege zur Religion zurechtfindet.

Der Staat hat indes an der physischen, intellektuellen und moralischen Erziehung seiner Bürger das grösste Interesse vor allem an der moralischen Kräftigung. Der moderne Staat ruht auf der sittlichen Selbstgesetzgebung der einzelnen Bürger; er stellt daher an die Charakterbildung die höchsten Anforderungen. Dem Staat erwächst daraus die Pflicht, der sittlichen Ausbildung seiner jungen Bürger seine volle Aufmerksamkeit zu schenken. Wohl liegen die wichtigsten Faktoren der Charakterbildung in der Familie, aber der Volksschule kommt es zu, die ethische Bildung der Kinder zu vervollkommnen und die oft mangelhafte Erziehung durch das Elternhaus zu ergänzen, ja manchmal zu ersetzen. Das ist die Aufgabe des Moralunterrichts, der an die Stelle des Religionsunterrichts zu treten hat. Selbstverständlich tritt der gesammte Unterricht mit all seinen erziehenden Faktoren unterstützend und fördernd zur Seite.

Beispiel und Gewöhnung sind die ersten Erziehungsmittel; hinzu kommt als solches der Unterricht. Er hat nicht nur die Aufgabe, das Kind mit dem Inhalt der sittlichen Forderungen der Kultur seines Volkes bekannt zu machen, er hat auch an der Verwirklichung des Sittlichen, an der Heranbildung und Stärkung des sittlichen Charakters mitzuwirken. Gegenüber den Zweifeln, die an dem wirksamen sittlichen Einfluss des Moralunterrichts erhoben werden, darf auf die Erfahrungen des Lebens und der Schule hingewiesen werden. Uebertriebene Anforderungen an die Erfolge dieses Unterrichts darf man allerdings nicht stellen; denn er ist nur einer der Faktoren, welche die sittlichen Kräfte eines Menschen bedingen. Im Schulleben gilt es vor allem, Beispiel, Gewöhnung und Uebung in innigen Kontakt zu bringen. Nur durch harmonisches Zusammenwirken aller Erziehungsmittel: Beispiel, Gewöhnung, Unterricht und die Kraft der Persönlichkeit des Lehrers, kann das Höchste zur Annäherung an das vorgesteckte Ziel erreicht werden. So sehr jedes einzelne Unterrichtsfach durch die Arbeit, die es verlangt, an der sittlichen Bildung und Kräftigung der Jugend beteiligt ist, so erachten wir doch einen besondern ethischen Unterricht als Notwendigkeit. In diesem Unterricht hat sich alles, was zur Bildung des Gemütes, des Herzens beiträgt, was innere Erhebung, Begeisterung und Tatkraft fördert, zu konzentrieren; er sollte gleichsam die Philosophie einer edeln wahrhaft menschlichen und guten Lebens-

führung bilden, die dem austretenden Schüler einen bleibenden sittlichen Halt in den Kämpfen des Lebens gewährt.

Der Forderung eines besondern Moralunterrichts in der Volksschule wird entgegengehalten, es sei besser, die moralischen Belehrungen in die verschiedenen Schulfächer und in die gesammte Schulführung einzuflechten. Sicher hat der gesamte Unterricht die sittliche Erziehung zu unterstützen, und ethische Gesichtspunkte werden sich mehr oder weniger in allen Disziplinen geltend machen. Aber wirklich fruchtbar ist die geistige Tätigkeit nur, wenn alle Kräfte sich für eine bestimmte Zeit auf den gleichen Gegenstand konzentrieren. Wenn wir besondere Stunden für die Erkenntnis der Lebensbedingungen von Pflanze und Tier als nötig erachten,warum sollte das für Menschen- und Lebenskunde, für die sittliche Lebensführung weniger der Fall sein? In den Stunden der sittlichen Belehrung sollte die ganze geistige Kraft, Gefühl, Einsicht und Willen auf das Gute und Schöne gerichtet sein; das jugendliche Gemüt sollte sich in diesen Stunden entflammen für alles, was Edel, Gross und Gut ist, auf dass die Impulse, die diesen Stunden entspringen, nachhaltig und fortzeugend wirken als sittliche stärkende Kräfte durchs ganze Leben hindurch.

Gegen den besondern ethischen Unterricht wird eingewendet, er werde trocken, fade, wie oft der alte Katechismusunterricht, oder er entbehre der innern Wirkung, die nur in der Religion wurzle. Der richtige moralische Unterricht geht von dem Leben des Kindes, seinen Beziehungen zur Umgebung (Eltern, Geschwister, Kameraden) und damit von den unmittelbarsten Interessen des Kindes aus; er muss dadurch lebensvoll, interessant,wirksam werden, und dies um so mehr, je besser es der Lehrer versteht, das Kind selbst aktiv moralisch zu betätigen. Auf der Stufe der Volksschule ist der Moralunterricht in erster Linie Lebensunterricht, ethischer Anschauungsunterricht, der als solcher der religiösen oder philosophischen Begründung nicht bedarf. Er ist die natürliche menschliche Sittenlehre, in der das Kind auf das Tun und Lassen seiner Nächsten und seiner selbst achten lernt. Die guten und schlimmen Folgen unseres Tuns machen ihm klar, dass das Sittliche allein unser wahres Wohlsein bewirkt. An Beispielen und Vorbilder aus der Umgebung, aus der Geschichte erkennt das Kind die Möglichkeit des Zieles und den Wert der Tugend. Indem wir die in ihm liegenden Kräfte wecken,ihm Gelegenheit geben, seine Fähigkeiten zu entwickeln, sich selbst zu beurteilen und zu überwinden, indem wir sein Streben nach Freiheit, Selbstständigkeit in richtige Bahnen lenken, die Gefühle des Mitleids, Wohlwollen, der Ritterlichkeit und Verantwortlichkeit stärken, führen wir es der Selbsterziehung entgegen, die den sittlichen Charakter völlig entwickelt.

Ein Unterricht, der auf diesen Grundsätzen aufbauend hineingreift

ins volle Leben, entspricht der kindlichen Natur am besten. Erfahrungen, die ich seit einer Reihe von Jahren mit dem ethischen Unterricht mache, bestätigen das Interesse der Kinder an diesem Unterricht, ebenso den guten Einfluss auf das kindliche Handeln. Mir selbst gewährt er mehr Befriedigung als ein Religionsunterricht, der durch konfessionelle Rücksichten beengt ist. Und ein weiterer Vorteil liegt darin, dass alle Schüler (obgleich er facultativ ist) sich daran beteiligen, während dem Religionsunterricht stets ein Teil fern bleibt.

Ein leichtes Unterrichtsfach ist der Moralunterricht nicht. Er erfordert viel Ueberlegung, methodisches Geschick und Kenntnis der Kindesnatur und des Lebens. Vielfach ist der Moralunterricht, der den Religionsunterricht ersetzen soll, noch Neuland. Es gilt erst die Wege zu ebnen und die Erfahrungen einzelner zum Gemeingut zu machen. Für die Auswahl des Unterrichtsstoffes ist von Bedeutung die Wechselwirkung und das Ineinandergreifen von Unterricht und Gewöhnung (Uebung). In der Hauptsache hat er sich auf die Sachgebiete zu beschränken, die im Erfahrungskreis des Kindes liegen. Nur so ist es möglich, direkten Einfluss auf das Verhalten des Kindes auszuüben und den Unterricht lebensfähig und unentbehrlich zu machen.

Als kleinen Beitrag unterbreite ich dem Kongress ein Programm für den ethischen Unterricht, das für das 4te bis 6te Schuljahr berechnet und in mehrjähriger Praxis erprobt worden ist. Nach diesem Programm sind die Lesebüchlein für den Unterricht in der Sittenlehre der zürcherischen Primarschule ausgearbeitet worden (Zürich kantonaler Lehrmittelverlag). Ein Handbuch für den Lehrer ist in Arbeit.

Programm für den ethischen Unterricht der Primarschule.

IV. Schuljahr: Das Elternhaus.

I. *Vergiss das Vaterhaus nicht.*

II. *Liebevolles Mühen und Sorgen der Eltern.*
1. Der Vater. 2 Die Mutter.

III. *Ehre Vater und Mutter.*
1. Wie äussert sich die Liebe zu den Eltern? 2. Worin besteht die Dankbarkeit des Kindes? 3. Ihr Kinder, seid gehorsam euern Eltern! 4. Warum strafen die Eltern ihre Kinder? 5. Ungerecht bestraft! 6. Was sich Kindern ziemt. 7. Warum sollen Kinder nichts vor ihren Eltern verbergen?

IV. *Bei den Grosseltern.*
1. Wofür die Kinder den Grosseltern Dank schulden.
2. Wie komt dieser Dank zum Ausdrucke?

V. *Was die Geschwister verbindet.*
1. Geschwisterliebe. 2. Verträglichkeit. 3. Gegenseitiges Dienen.

4. Meine jüngern Geschwister. 5. Bruder und Schwester.

VI. *Treue Dienerschaft.*
1. Pflichterfülling. 2. Inwiefern ist das Los der Dienenden schwerer als das der übrigen Familienglieder? 3. Was man von Dienenden lernen kann. 4. Wie die Kinder das Los der Dienenden erleichtern können. 5. Wie der Herr, so der Knecht.

VII. *Eines jeden Pflicht.*
1. Fleiss und Gewissenhaftigkeit. 2. Junges Blut, spar dein Gut! 3. Morgenstund hat Gold im Mund. 4. Zufriedenheit macht reich. 5. Ordnungsliebe.

VIII. *Gäste im Hause.*
1. Wie äussert sich die Gastfreundschaft? 2. Benehmen der Kinder wenn Gäste im Hause sind. 3. Dankbarkeit für genossene Gastfreundschaft.

IX. *Freude und Leid.*
1. Freudentag, 2. Kranke Tage. 3. Der Schnitter Tod. 4. Waisenkinder 5. Wie das Unglück dem Menschen zum Segen werden kann.

X. *Gute Nachbarschaft.*
1. Ueber den Wert einer guten Nachbarschaft. 2. Wodurch können die guten Beziehungen zwischen den Nachbarn gestört werden?

XI. *Gut Freund mit Pflanzen und Tieren.*
1. Schone die Pflanzen! 2. Sei barmherzig gegen die Tiere.

### V. Schuljahr: Die Schule.

I. *Wozu wir lernen.*
1. Die Schule, das Arbeitsfeld der Kinder. 2. Lernbegierde. 3. Zucht der Kinder.

II. *Gute Gewohnheiten.*
1. Früh aufstehen. 2. Pünktlichkeit. 3. Reinlichkeit. 4. Reinlichkeit in der Rede. 5. Ordnung im Schulzimmer. 6. Aufmerksamkeit. 7. Stillsitzen und Unterdrückung des Lachens und Plauderns. 8. Gewissenhaftigkeit. Einstehen für andere.

III. *Allerlei Kinder.*
1. Das launenhafte Kind. 2. Das furchtsame Kind. 3. Das übermütige Kind. 4. Das hochmütige Kind. 5. Das eitle Kind. 6. Das träge Kind. 7. Das lügenhafte Kind. 8. Das naschhafte Kind. 9. Das neidische Kind. 10 Das freche und boshafte Kind.

IV. *Umgang mit den Mitschülern.*
1. Verträglichkeit. 2. Gefälligkeit. 3. Benehmen gegenüber neueintretenden Schülern. 4. Ueber das Betragen gegen arme Mitschüler. 5. Rücksichten gegenüber gebrechlichen Kindern. 6. Wie man kranken Kameraden eine Freude machen kann.

V. *Von der Freundschaft.*
1. Warnung vor bösem Beispiel. 2. Ueber den Wert wahrer Freundschaft. 3. Wie man Freunde gewinnt.

VI. *Auf dem Heimwege und auf dem Spielplatz.*
1. Worin sich wahre Bildung zeigt. 2. Wahrer Mut! 3. Gefährde weder dein Leben noch das deiner Mitmenschen!

VII. *Fröhliche Ereignisse.*
1. Schulwanderungen. 2. In der Ferienkolonie. 3. Schneeballkampf. 4. Das Schulzeugnis. 5. Das Examen.

VIII. *Verhalten gegenüber dem Lehrer.*
1. Wie die Schüler den Lehrer in seiner Arbeit unterstützen können. 2. Von der Dankbarbeit des Schülers.

VI. Schuljahr: Gemeinde und Staat.

I. *Das soziale Leben.*
1. Unsere Gemeinde. 2. Unser Vaterland. 3. Wie man der Gemeinde und dem Vaterlande dienen kann. 4. Was wir unsern Mitmenschen zu danken haben.

II. *Meide jede Ungerechtigkeit.*
1. Wie man ein Verbrecher werden kann. 2. Meide jede Gewalt! 3. Mein und dein. 4. Betragen. 5. Schone den guten Ruf der andern. 6. Richtet nicht, auf dass ihr nicht gerichtet werdet! 7. Gegebenes Versprechen muss halten. 8. Wahrhaftigkeit. 9. Qual des bösen Gewissens.

III. *Pflichttreue.*

IV. *Leidende Brüder.*
1. Die Näherin. 2. Die Arbeit in den Baumwollfabriken. 3. In den engen Gassen der Grossstadt. 4. Das Leben der Wildheuer. 5. Das mühselige und gefahrvolle Leben der Tunnelarbeiter. 6. Unter der Erde etc.

V. *Liebe deinen Nächsten.*
1. Höflichkeit. 2. Umgang mit Traurigen. 3. Umgang mit solchen die leicht erregbar sind. 4. Umgang mit solchen, die gefehlt haben. 5. Liebet eure Feinde! 5. Geben ist seliger als nehmen. 7. Wie man hilflosen Rettung bringen kann. 8. Dankbarkeit.

VI. *Beherrsche dich selbst.*
1. Mässigkeit. 2. Herrschaft über die Bequemlichkeit. 3. Warnung vor dem Mammon. 4. Warnung vor dem Neide. 5. Herrschaft über die Zunge. 6. Herrschaft über den Zorn. 7. Geduld. 8. Froher Mut. 9. Selbständigkeit. 10. Selbsterkenntnis.

VII. *Der Mensch in seinem Verhältnis zur Natur.*
1. Was die Blumen sagen. 2. Tierschutz. 3. Sinnige Naturbetrachtung. (Mit Benutzung verschiedener Literatur).

(Présenté en allemand.)

# ERZIEHUNG UND UNTERRICHT IN IHREM VERHÄLTNISSE [1])

VON HOFRAT PROF. DR. ERNST VON FINÁCZY

UNIVERSITÄT, BUDAPEST

Die Betätigungen des kleinen Kindes sind anfangs unwillkürlich und entstehen als Reaktionen einfacher Empfindungen oder in Folge ursprünglicher, triebartiger Strebungen; allmälig gewinnen sie an Beständigkeit, wenn sie wiederholt werden. Zur unwillkürlichen Betätigung tritt in der Regel eine einfache Vorstellung und ein elementares Gefühl hinzu, und wenn sich die Letzteren späterhin wieder einstellen, pflegt sich die ursprünglich damit verbunden gewesene Betätigung ebenfalls einzustellen (Baumann). Auf solche Weise (begünstigt durch angeborene Dispositionen) entsteht eine Associationstendenz, die durch häufige Wiederholung gefestigt wird; d. h. es entsteht durch *Gewönung* (Einübung) jene Angelegtheit, die schon Aristoteles als die Grundlage der ethischen Tugenden erkannt und als „Hexis" bezeichnet hat.

Die Gewönung zur Tugendhaften Handlungsweise ist von unendlicher Wichtigkeit in dem Gange der Erziehung. Es giebt kaum ein anderes Mittel, kleinen Kindern gute Sitten bei zu bringen. Aber auch späterhin, bis zur Grenze der planmässigen Erziehung, etwa bis zum 18ten Lebensjahre, behält die Gewönung ihre Bedeutung. Es handelt sich dabei um das entstehen von Automatismen, die in ihrer Verlässlichkeit die unverrückbare Unterlage der bewussten Moralität bilden (von Strafen und Belohnungen wird hier nicht die Rede sein, denn sie sind nur indirecte Mittel, gleichsam Notbehelfe der Erziehung und entziehen sich einer rein theoretischen Begründung).

Das zweite unentbehrliche Mittel der moralichen Erziehung ist die Einwirkung im Wege unmittelbarer *Suggestion*, die keiner Worte bedarf und sich hauptsächlich auf Liebe und Autorität gründet. Gefördert wird dieselbe durch die ausserordentliche Empfänglichkeit des

1) In diesem gedrängten Umrisse wird auf die einschlägige Litteratur überall Bezug genommen, besonders (von Neueren) auf Baumann, Wille und Charakter — Dürr, Grundzüge der Ethik — Natorp, Sozialpedagogik — Narziss Ach, Willentätigkeit und Denken — Meumann, Intelligenz und Wille — Foerster, Schule und Charakter — Karmán, Beispiel eines rationellen Lehrplanes — Guyau, Education et Hérédité — Payot, Education de la volonté — Mendousse, Du Dressage — Dugas, Education du Caractère — G. Richard, Pédagogie expérimentale. — Keatinge, Suggestion in Education — Welton, Principles and Methods of Moral Training, etc.

von Natur leichtgläubigen vertrauensseligen und liebebedürftigen Kindes für alle Einwirkungen, die von einem stärkeren Willen ausgehen, sowie auch durch seinen natürlichen Nachahmungstrieb. Besonders fällt hier entscheidend ins Gewicht das lebende Beispiel des Erziehers. Es geht alles in Brüche was wir aufgebaut, wenn es offenkundig wird, dass wir — die Erzieher — anders sprechen und anders handeln. Von Suggestiver Wirkung ist nicht nur das Beispiel der Eltern und Lehrer, sondern auch das der Geschwister, Mitschüler, Bekannten.

Das Gewohnheitsmässige, oder durch Suggestion bewirkte tugendhafte Wollen, ist jedoch trotz seiner unermesslichen Tragweite keineswegs hinreichend, um der moralischen Erziehung das gewünschte Ziel zu sichern. Würden wir uns im ganzen Verlaufe der Erziehung auf die Mittel der Gewöhnung und des suggestiven Eingreifens beschränken, könnte man das Zustandekommen eines wahrhaft sittlichen Charakters noch bei weitem nicht als gesichert erachten. Wer das Gute blos in Folge von Eingeübtheit, oder nur im Falle tut, wenn er das zur Nachahmung aneifernde Beispiel vor Augen sieht, kann auf den Namen eines sittlich wollenden, charaktervollen Menschen noch keinen Anspruch erheben. Er tut das Gute, weil es seine Gewohnheit ist, oder weil es auch ein anderer tut. Er wird auf den geläufig gewordenen Bahnen der Gewohnheit oder Nachahmung unwillkürlich vorwärts getrieben in der Richtung der festgesetzten Regel. Es ist nachgerade das Merkmal einer ungebildeten Seele, nur eines angelernten, d. h. gewohnheitsmässigen oder nachgeahmten Wollens fähig zu sein. Ein solcher Wille würde jedweder Initiative entraten und sich zumeist nur unter analogen Umständen bewähren. Denn selbst bei Variirung der Umstände von Seiten des Erziehers muss neuerdings eine Einübung statt finden, die den Willensbetätigungen den Charakter der Unabhängigkeit benimmt. Ein solcher Wille wäre noch immer kein wirklicher Wille. Auch entbehrte derselbe aller moralischen Einrechnung, die erst dort beginnt, wo das Wollen nicht mechanisch, sondern mit vollem Selbstbewustsein und in Folge von Gewissensmotiven zu Stande kommt. Im gewohnheitsmässigen Handeln werde ich durch das Trägheitsmoment einer mittelst vielfacher Wiederholung entstandenen Angelegtheit, in dem nachgeahmten Handeln durch die Unwiderstehlichkeit einer von aussen herrührenden Einwirkung bestimmt; in der sittlichen Willenhandlung bestimme ich mich selbst, in autonomer Weise, als bewusste Persönlichkeit. Nur eine solche wirkliche Selbstbestimmung führt über die Legalität hinaus zur Moralität. Es giebt keinen grösseren Triumph der Erziehung, als wenn wir unseren Zögling dahinzubringen vermögen, dass er einst das Gute aus innerster Ueberzeugung mit bewusstem und starken Willen tut.

Ein solcher wirklicher Wille hat zwei Voraussetzungen: eine Vor-

stellung und eine Bewertung. Jenes-das Vorstellen-geht in dem Reiche der Gedanken vor sich. Zur Bewertung ist Denken und Fühlen, Werturteil und Wertschätzung notwendig (Dürr). Es besteht im sittlichen Wollen ein inniger Zusammenhang zwischen Verstandes- und Gefühlsprozessen. Dies ist der Grund, der es manchen Psychologen gestattet von Gedankengefühlen oder Gefühlsgedanken zu sprechen.

Was das Gefühl betrifft, kann es meines Erachtens nach (wiewohl ich mich hierdurch mit bedeutenden Psychologen im Gegensatze befinde) keinem Zweifel unterliegen, dass zwar Gewohnheitshandlungen mitwirkender Gefühle nicht unbedingt bedürfen, dass aber bewusste (sittliche) Willenhandlungen niemals ohne Gefühl vor sich gehen können. Ausser Vorstellung und Urteil muss es noch etwas anderes geben, das mit impulsiver Kraft wirkt, das bewegt und treibt, das dem Willen nach Bedarf seine actuelle Energie verleiht. Die Idee und Zielsetzung des Guten muss von einem starken Gefühle begleitet werden. Der Gedanke muss sich erwärmen, dass die Willenshandlung tatsächlich in Fluss gerate. Nur allein durch das Mitwirken von intellectuellen *und* emotionellen Prozessen kann aus einer gewohnheitsmässigen oder nachgeahmten Handlungsweise der wahrhaft sittliche und effektive Wille zu Stande kommen. Ein wirksames Mittel hierzu ist der *Unterricht.*

Der Unterricht hat in Hinsicht der Bildung des sittlichen Willens eine doppelte Aufgabe.

Erstens hat er den Willen ohne Rücksichtnahme auf die Beschaffenheit des Stoffes an sich selbst zu erziehen, d. h. die Energie und Ausdauer des Willens zu steigern. Gedacht muss hierbei werden hauptsächlich an die willkürliche (absichtliche) Aufmerksamkeit, besonders bei solchen didaktischen Aufgaben, deren Bewältigung mit Schwierigkeiten, Hindernissen, Hemmungen verbunden sind. Aufmerksamkeit ist „die Moralität der Intelligenz". Die Energie des guten Willens kann schon dadurch unermesslich gesteigert werden, wenn der Zögling seine geistigen Kräfte in bewusster Weise anspannt, um von einem Lehrstoffe Besitz zu ergreifen. Es ist dies eine Askese des Willens im Wege des Unterrichts. Auch das Turnen ist eine Schule des Willens; es ist das Gebiet, wo körperliche und geistige Erziehung am augenscheinlichsten ineinandergreifen.

Die zweite Aufgabe des Unterrichts besteht darin, dass er mit seinem Stoffe und seinen Methoden auf Verstand und Gefühl einwirkt, um hierdurch das Entstehen eines sittlichen tatkräftigen Willens zu fördern. Es geschieht dies im Wege der mittelbaren Suggestion, durch das lebende Wort und zwar teils gelegenheitsmässig, teils planmässig. Auch das ist Unterricht, wenn Eltern oder Erzieher, oder Lehrer das Kind gelegentlich über sein Betragen aufklären, ihm die Folgen seiner Hand-

lungen vorhalten, es belehren, ermahnen, aneifern. War die Gelegenheit richtig erwählt, und die Lehre nachdrücklich und dabei taktvoll, war der Ton der Unterweisung die Sprache des Herzens, so kann das Wort der Eltern oder Lehrer in der Sache des Zöglings auch über Jahre hinaus, ja fürs ganze Leben nachklingen. Die ethisch-erziehliche Wirkung der Familiegemeinschaft entspringt teilweise dieser ergiebigen Quelle.

Wie wichtig jedoch vom Standpunkte der Charakterbildung diese moralischen Lehren seien, sie sind meist zu flüchtig und zu sehr dem Zufalle anheimgegeben um zu genügen. Jedenfalls tragen sie in wirksamer Weise dazu bei, jene Einwirkungen zu kräftigen, die sich aus einem planmässigen Schulunterricht ergeben (die Schule wird hier als Externat gedacht).

Dieser planmässige Unterricht kann, um moralische Wirkungen zu erzielen, in directer oder indirecter Weise vor sich gehen.

Die Mittel des directen moralischen Unterrichtes sind: Religionslehre und ethischer Unterricht. Beide sind zur Erziehung von Kindern notwendig. Nur ihrem Gebiete können die Ideale der Vollkommenheit entnommen werden, die unserem menschlichen Handeln Richtschnur und Maassstab verleihen.

Zu einem Mittel des indirecten moralischen Unterrichts kann alles werden, was die Schule lehrt: Sprache und Litteratur, Geschichte und Geographie, Gegenstände der Natur und Kunst. Der Unterricht in der Naturgeschichte z. B. bezweckt nicht nur Bekanntschaft mit den Objekten der Natur und ihrer Anwendung, oder Erweckung des empirischen Interesses, oder Gewöhnung zum Genauen beobachten, oder Geübtheit in logischen Denkweisen (Klassifikation) oder Kenntnis von Gesetzmässigkeiten, sondern man muss dabei auch immer daran denken, dass die Erkenntnis des grossen Zusammenhanges und der ewigen Ordnung der Natur zur Andacht stimmt und sittlich erhebende Gefühle weckt.

Demnach ist es im Rahmen des indirecten moralischen Unterrichts in erster Linie der litterarische und geschichtliche Unterricht, von dem man ein Hineinversenken, ein Hineindenken und Hineinfühlen in sittliche Werte erwarten kann. Eine tiefgehende Analyse der klassischen (antiken und nationalen), besonders dichterischen Schriftwerke bietet dem Schüler die beste Gelegenheit zur phantasievollen Hineinversetzung in die Gedanken und Gefühlswelt von grossen und edlen Charakteren, um hierdurch jene Gedanken und Gefühle gleichsam in sich selbst nachzubilden, die für die Willenshandlungen der dichterischen Gestalten maassgebend waren („Hineinfühlen in menschliche Charaktere" bei Herbart), und an der Hand des Lehrers jene sittlichen Willensverhältnisse zu schätzen und zu beurteilen, die das Auge des Dichters erschaut. Diese sittenbildende Wirkung der Litteratur

wird ergänzt durch die Gedanken und Gefühle, die aus dem Unterrichte der Geschichte der Menschheit und der Nation hervorgehen, indem dies Studium den Kampf, den grosse Charaktere um Ideen und Prinzipien kämpften, anschaulich macht; das Gefühl der Solidarität der Menschheit entfacht, und den Schüler zum Bewustsein bringt, dass das geschichtliche Leben in seiner Totalität erfasst, ebenfalls durch das Wirken ewiger Gesetze gekennzeichnet ist, die das angeblich zweckLose unseres menschlichen Strebens und Wirkens widerlegen. So bilden sich allmählig durch reichverzweigte Ideen- und Gefühlsverbindungen einesteils sittliche Ideale, andernteils Maximen, aus denen wertvolle Motive des Handlens erwachsen können und die von allen Lehrern hochgehalten werden müssen.

Es erübrigt schliesslich noch in diesem Umrisse ein wichtiges, mit dem Unterrichte eng verknüpftes, Problem der moralischen Erziehung zu berühren. Ihr Endziel ist die charaktervolle sittliche Persönlichkeit. Es fragt sich, ob jene habituellen Handlungsweisen, die uns als Vorstufen eines bewussten sittlichen Handelns wertvoll erschienen, gerade diesem Bewusstseinwerden nicht im Wege stehen und der Herausgestalltung einer Persönlichkeit nicht hinderlich seien? Diese Frage ist um so bedeutungsvoller, da die Einübung und Gewöhnung nicht nur eine progressive, sondern auch eine regressive Entwicklung des Wollens bewirkt: echte, bewusste Willenshandlungen können hierdurch wieder zu ideomotorischen Handlungen werden (Ach, Meumann).

Diese Frage lässt sich aus mehrfachen Gründen verneinen. Erstens sind jene Automatismen nur Mittel für höhere geistige Betätigungen. Die moralische Persönlichkeit kann sich eben nur dort ausgestalten, wo der Mensch über eine gewisse Anzahl habitueller (mithin kompendiöser) Handlungsweisen verfügt. Automatismen sind wertvolle Werkzeuge, die eine wichtige Oekonomie der moralischen Erziehung ermöglichen. Zweitens muss *vom Standpunkt der Schule* (die hier vorzüglich in Betracht kommt) in Erwägung gezogen werden, dass jene habituellen Tugenden in einer Schul-gemeinschaft meist social bedingt sind und den Willen der Gesammtheit zum Ausdruck bringen (Ordnungssinn, Arbeitsamkeit, Pünktlichkeit, Anstand, Höflichkeit, Dienstfertigkeit, etc.). Durch alle diese habituellen Tugenden „Aeusserer Ordnung" kann die Persönlichkeit aus dem Grunde nicht gefährdet werden, weil dieselben in einer richtig begründeten Schulordnung unpersönlich, d. h. als die Forderungen der Gesammtheit zur Geltung kommen. Es darf sich nicht darum handeln, dass der Schüler der Person des des Lehrers gehorche, sondern dem in der Person des Lehrers verkörperten allgemeinen Gesetze, wobei die Möglichkeit eines Einsehens seiner eigenen, werdenden Persönlichkeit gewahrt bleibt. Denn das allgemeine, unpersönliche Gesetz treu und gewissenhaft zu erfüllen,

ist Sache des persönlichen Willens. Selbstredend muss aus der Handhabung der Disciplin jede Willkür ausgeschlossen sein, und darf sich die ganze Zucht nicht ausschliesslich auf Gehorsam gründen, sondern man muss dem Zöglinge auch dazu reichlich Gelegenheit bieten, dass er selbst die Initiative ergreifen und seinen guten Willen auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts mit einiger Selbständigkeit auf die Probe stellen könne. Jedes Gelingen kräftigt den Willen. Ohne das „faire agir" (ein Wort Claude Fleury's) giebt es keine moralische Erziehung.

(Présenté en allemand.)

# L'IDÉE D'ÉDUCATION

PAR P. M. WESTRA

BUSSUM, HOLLANDE

L'Idée d'Education, n'est pas, à mon avis, si généralement répandue que les nombreuses discussions auxquelles donne lieu ce sujet peuvent faire supposer. Qu'est-ce que l'éducation? Il y a beaucoup de gens qui, en parlant de l'éducation, ne font qu'envisager l'enseignement. Dans ces conditions le mot éducation ne signifie rien que l'enseignement de la morale ou encore un enseignement ayant une tendance morale. C'est une manière de voir que je n'admets pas.

L'éducation n'est pas seulement de l'enseignement.

Nous tous connaissons des gens qui ont eu les meilleurs précepteurs, et pour l'enseignement scolaire desquels on a fait de grands sacrifices, qui néanmoins plus tard, ne tardaient pas à trébucher et passaient pour être de moralité inférieure. Dans les cas semblables le public et surtout les parents sont inclinés à douter de l'efficacité de l'éducation, bien que rien ne prouve, que, dans le cours de cet enseignement, on ait fait la moindre attention au développement de la volonté des élèves en question, qui, à vrai dire, peut-être n'ont reçu aucune éducation.

Chacun de nous a rencontré également des gens, qui convenant d'avoir eu des faiblsesses et commis des fautes morales, auxquelles il ne peuvent remédier, les avaient en vain combattues, parce que leur volonté, leur énergie n'étaient pas suffisamment fortes pour vaincre leurs mauvais penchants. A plusieurs reprises ils ont eu la ferme intention de corriger leur conduite, mais en vain; leurs bonnes intentions ne trouvaient aucun secours dans leur énergie. Et que cela ne nous surprenne pas! En quoi consistent les bonnes intentions? Vous le savez: l'enfer en est pavé.

Est-ce que ces gens tombaient par défaut de connaissance? La logique nous interdit de le croire: leurs bonnes intentions sont la preuve du contraire. N'avaient ils pas le sentiment du bien, du vrai et du beau? Je n'en crois rien. Ils avaient aussi bien le sentiment du bien et du mal que tous les autres hommes et même que les animaux. Notre

chatte en a: elle se cache, quand elle a clandestinement bu du lait. Non, ni le sentiment, ni la connaissance du bien ne leur manquaient, mais seulement l'énergie.

Shakespeare, le grand dramaturge, — le plus grand de tous les temps — qui également était un grand connaisseur du cœur humain — s'il n'avait pas eu cette connaissance, il n'aurait pas été le plus grand de tous les dramaturges — eh bien, Shakespeare fait dire à un des personnages de ses drames; „Il m'est plus facile d'enseigner à vingt personnes ce qu'il faut faire, que d'être une de ces vingt personnes qui se conduit d'après mes propres leçons." *) Vous pouvez être persuadés que le grand poète n'a pas sans dessein donné à l'expression de cette vérité une si brillante clarté. Il y a un océan d'amère expérience dans ces mots.

C'est donc de la pure naïveté si les gens attendent la force morale du seul enseignement. L'enseignement, même le meilleur, ne donne pas la moindre garantie pour une bonne éducation. Le savoir et l'appréciation du bien et du mal n'entrent que pour peu de chose dans la moralité de l'homme.

Visitez un théâtre populaire et vous verrez. Le héros de la pièce, vertueux et généreux, naturellement, est vivement applaudi. Quant au traître, on voudrait le saisir, le châtier, l'achever et combien de fois on a vu des spectateurs indignés qui, ne pouvant se contenir, venaient en aide à l'innocent ou à l'innocente comparse dans la pièce.

Mais vous n'acceptez pas un exemple emprunté au théâtre. Le théâtre, dites-vous, n'est pas la vie. A cette objection je pourrais citer le mot de Schiller: „C'est la scène qui représente le monde." †) Mais je n'en fais pas usage. Au lieu de cela, je vous prie, de diriger votre attention sur le vrai monde, sur le monde réel, sur le monde dans sa réalité la plus tranchante.

Nous parlons de moralité. Eh bien, je vous invite à visiter avec moi une séance d'un tribunal. Voilà une femme ou un homme, qui est condamné. Condamné! Que veut dire ce mot! Le coupable manquait-il de la connaissance du bien et du mal? Mais non, au contraire. Le juge le condamne justement, parce qu'il agissait avec connaissance de cause, non quoiqu'il n'avait pas cette connaissance. S'il avait été ignorant, inconscient, sans jugement, il aurait été acquitté.

Ainsi vous le voyez: tout jugement d'un tribunal est une affirmation de mon assertion, que le savoir du bien ne donne pas pour cela le pouvoir — c'est à dire la volonté — de prendre le bon chemin. Toute faute, toute vie manquée sont des preuves que le bon enseignement n'est rien,

*) I can easier teach twenty what were good to be done, than to be one of the twenty to follow my own teaching.
(The Merchant of Venice 1, 2)

†) „Die Bretter, die die Welt bedeuten."

moins que rien, s'il n'est pas accompagné du développement de l'énergie. Si vous désirez que le congrès porte des fruits, votre but doit être de concentrer vos discussions sur ce sujet. Tout est là!

Je sais bien qu'il y a parmi vous un grand nombre de personnes qui estiment indispensable pour l'éducation morale une certaine sorte d'enseignement, par exemple l'enseignement des dogmes de votre religion ou encore l'enseignement des principes du socialisme. Je vous dis: donnez sans crainte cet enseignement à vos enfants; c'est du bien. C'est même indispensable pour le développement de leur esprit. Mais je vous le répète: ce n'est pas tout: ce n'est encore rien au point de vue moral, sauf si vous développez aussi leur volonté en même temps. En général, la morale de toutes les religions est la même; la morale du socialisme ne diffère guère de celle du Christianisme ou du Bouddhisme. Au fond la morale de tous les peuples du monde est basée sur les Dix Commandements (Décalogue) de Moïse. Si vous me demandez quelle morale est la meilleure, je vous ferai une réponse claire et non équivoque: *C'est la morale qui se pratique.* La morale des mots, des confessions, la morale apparcœur, la morale de parade, ne vaut rien. Elle n'est faite que d'hypocrisie. La morale chrétienne est bonne, pourvu qu'elle soit bien vivante, et qu'elle dirige vraiment nos actions. Mais toute autre morale est également bonne dans la même condition, bien entendu.

Qu'est-ce donc que la morale? Est-ce avoir des idées idéales sur le monde et sur le genre humain? Ah, par le temps qui court, le monde est plein d'idéalistes de cette espèce.

Encore une fois: Qu'est-ce que la morale? Est-ce une appréhension et une espérance de circonstances qui n'existent pas? Un désir platonique de perfectionnement et du bonheur de tous? Tout cela est bon marché, tout le monde peut s'en vanter; cela ne coûte rien. Cela est bon pour vos heures de loisir, pour faire des jeux d'esprit, mais la vie exige de la morale mise en pratique. La morale n'est ni un savoir, ni un sentiment, mais de la bonne volonté en pratique.

Maintenant ayant terminé mes considérations sur les principes généraux je vais attirer votre attention sur la réalité et préciser un peu ce qu'il faut faire, pour être digne du nom d'homme moral. Pour cela, il faut répondre aux trois conditions, que voici:

Première condition: *l'amour du travail.*

Deuxième condition: *Avoir de l'empire de soi-même.*

Troisième condition: *La sociabilité.*

Je vais expliquer en quelques mots ces trois exigences.

Le travail est la première condition de notre existence et comme tel il est est inhérent à notre nature. Le travail est une *conditio sine qua non* du bonheur. Nous avons appris, étant enfants, que le travail est un trésor, il est plus que cela: c'est une grande vertu.

Pour l'éducation il s'ensuit que nous avons le devoir de développer chez nos élèves le goût du travail et surtout ne pas gêner son développement. Mais je n'ai pas l'intention de vous donner ici un cours de pédagogie; c'est mon intention seulement ici de constater *les principes*. Eh bien, le premier principe doit être: ne pas gâter le penchant des enfants de s'occuper de choses qui sont à leur portée. Au contraire il faut encourager leur assuidité, la protéger contre les influences qui pourraient lui nuire.

La deuxième règle de morale est: avoir de l'empire de soi-même. Cette vertu doit être développée dès le premier âge. Celui-qui est maître de soi-même est vraiment un homme, un caractère. Le manque de cette vertu fait de vous un être absolument nul.

La troisième vertu est: la sociabilité. C'est le couronnement de l'édifice. Elle n'a de la valeur que chez les hommes qui ont les deux premières qualités. La sociabilité d'un fainéant, ou d'un homme qui n'est pas maître de lui, qui est un esclave de ses mauvais penchants, n'a guère de valeur. La sociabilité comprend l'amour du vrai, la sincérité, la bonne foi, et toutes les vertus que nous comprenons sous le nom d'altruisme.

L'altruisme, c'est le vrai mot pour ces vertus. Ce sont surtout ces vertus que nous sommes accoutumés d'exiger *d'autrui*, et que nous prêchons de préférence à notre prochain. Nous demandons des autres, l'amitié, la bienveillance, la politesse, la générosité, toutes sortes de bonnes qualités, qui, si elles étaient pratiquées universellement, rendraient notre vie à nous, très agréables. Dans l'assuidité avec laquelle on *prêche* l'altruisme, il y a, de la part des prêcheurs, beaucoup d'égoïsme. On pratique l'altruisme en détail pour l'exiger des autres en gros à son propre avantage.

Et finalement: Les vertus du travail, de l'empire de soi-même, et de la sociabilité ne s'apprennent pas par la seule théorie. Quiconque veut se faire artiste, ne peut pas se borner à apprendre les règles de l'esthétique: il faut s'exercer à faire des œuvres. Quiconque veut apprendre à nager, ne le fait pas en étudiant un livre de natation. Il faut se mettre à l'eau.

Donc, l'éducation n'est pas de la théorie, il ne suffit pas d'apprendre les règles, mais de se procurer de bonnes habitudes.

Tant qu'on n'adoptera pas ce principe, il ne peut être question, à mon avis, d'éducation, mais seulement d'enseignement, ce qui n'est pas la même chose.

(Présenté en français.)

## HET BEGRIP VAN OPVOEDING

### Overzicht

Inleider bespreekt eerst het verschil tusschen onderwijs en opvoeding.

Weten wat zedelijkheid is, is daarom nog niet de kracht bezitten zedelijk te zijn en te handelen.

De kennis van zedelijkheid is universeel. Misdadigers worden veroordeeld, omdat zij handelen *wetende* wat goed en wat kwaad is. — Hoe Shakespeare denkt over voorschriften en praktijk. — Hoofdzaak is bij de moraal, dat zij in praktijk wordt gebracht.

De volgende drie groepen van deugden worden daarna besproken:

liefde voor het werk;

zelfbeheersching;

neiging voor 't maatschappelijk leven.

Onder opvoeding moet niet verstaan worden het leeren van regels, maar het opbouwen van goede gewoonten.

# UTILITÉ D'ADOPTER UN RITUEL POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE DANS LES ÉCOLES

PAR PÈRE COROMINAS

DÉPUTÉ, BARCELONA

I. La morale religieuse offre à l'homme la pratique de la prière pour le rappeler à l'unité spirituelle quand il sent défaillir les forces qui le soutiennent pour se bien conduire. A toute heure et en tout lieu l'homme peut prier: dans la solitude ou en compagnie, à l'église, dans la maison du vice, sur la place publique.

Si fragile que soit sa base sentimentale, la prière constante, opiniâtre devient de plus en plus sincère et finit par ranimer, revivifier et purifier l'homme. Dans toutes les confessions religieuses, la prière prend des formes individuelles et collectives en un ensemble plus ou moins systématique de pratiques intérieures et extérieures, qui constituent son rituel.

L'Eglise catholique tire de son rituel une force immense de rétention et de cohésion des âmes. Pour Pascal, un moyen de faire descendre la foi de la raison dans le coeur, c'était d'agir comme si l'on croyait, prenant de l'eau bénite, entendant des messes, disant des prières, sûr que de telles actions provoqueraient la foi dont elles étaient les signes. Or, il est certain que nos actes et jusque nos gestes, ainsi que les mouvements des muscles de notre corps, contribuent à fortifier le sentiment dont ils sont la manifestation habituelle.

II. Mais de nos jours, le rituel religieux est devenu pour beaucoup de personnes lettre morte, sans la moindre base sentimentale; il s'ensuit qu'il n'est généralement pas utilisable pour l'éducation morale de l'homme futur. Il est un fait reconnu même par les écrivains les plus dévoués à toutes les confessions chrétiennes: c'est l'existence de millions d'hommes civilisés qui organisent leur vie morale en marge de toute confession religieuse. La prière n'aurait pas de sens pour eux; ni l'eau bénite, ni les messes, ni la coutume de Pascal ne pourraient restaurer en eux un sentiment qui est allé en se refroidissant jusqu' à la mort.

III. Et pourtant il est hors de doute que les européens et les amé-

ricains de nos jours ont atteint à un sentiment commun des rapports entre les hommes, d'une noblesse si élevée qu'il ferait à lui seul l'honneur de la moderne civilisation occidentale. Toutes les conceptions philosophiques, comme la partie dogmatique vive des confessions religieuses chez les européens d'aujourd'hui, puisent leur valeur motrice dans ce fonds sentimental commun qui nous permet de juger sans divergences essentielles la conduite morale des hommes.

Cette morale civique ou laïque qui n'est pas anti-religieuse mais qui ne peut se soumettre au contrôle d'aucune confession religieuse, on commence à l'enseigner dans les écoles, et l'actuelle incohérence de ses manifestations n'est pas une raison suffisante pour la nier. Il est certain que les éléments anthropomorphiques du christianisme donnaient un substratum figuratif d'une grande cohésion à la morale religieuse; la morale civique ne dispose pas d'une force de cohésion pareille, et ne compte pas, non plus, sur un rituel pour retenir les âmes.

IV. Cela nous amène à proposer l'étude et l'adoption dans les écoles d'un rituel de morale civique. Il s'agit plutôt d'une méthode pédagogique à suivre dans les écoles que d'une pratique réconfortante pour la vie intérieure. Il serait grotesque de singer les religions en adoptant un système d'actes et de cérémonies arbitrairement imaginées qui sauraient difficilement acquérir une valeur motrice. Ce n'est pas dans l'imitation extérieure du culte religieux qu'il faut chercher les rites éducatifs de la morale nouvelle.

La prière et le culte sont l'expression de ce qu'il y a de plus intime et de plus social dans le sentiment religieux. De même les pratiques qu' on adoptera dans les écoles pour fortifier dans l'âme de l'élève les principes de la morale, doivent avoir leur source dans la conception la plus profonde du sentiment commun dont nous parlions tantôt, comme si alles étaient le geste extérieur de leurs vertus.

V. Une autre condition essentielle du rite c'est qu'il devra consister dans la manifestation de penchants humainement irrésistibles. Dès que l'homme se rendit compte du sentiment de la divinité, il put éprouver une ardente aspiration d'amour, mélange de soumission et de supplication, d'ascension et de pénétration par rapport à la substance divine. Telle fut, dès le début, l'essence de la prière, de sorte que le premier qui enseigna à l'homme à prier, ne fit plus que donner une forme logique ou un contenu intellectuel ou dogmatique au premier penchant irrésistible vaguement formulé.

Si les exercices pédagogiques d'éducation morale ne doivent pas être des pratiques légères sans aucune influence sur la formation éthique de l'enfant, il faudra qu'ils donnent une forme à un penchant irrésistible qui soit l'expression du sentiment qui dans son âme commence à juger en termes clairs et catégoriques sa propre conduite et celle des autres.

VI. Une autre des conditions que devra remplir un bon rituel scolaire de morale, c'est de n'être ni offensif ni humiliant pour les élèves que leurs parents éduqueraient dans un enseignement confessionel ou laïque quelconque. Le catholique et le protestant, aussi bien que le rationaliste athée, coïncident quant à l'application du noble fonds de principes moraux au discernement des actes bons et de ceux qui ne le sont pas. Et cette force spirituelle qui les retient dans l'amour de la société humaine malgré ses luttes et ses misères, doit présider aux pratiques de l'école tendant à fortifier dans l'enfant l'unité de l'être par la réalisation de la vertu.

VII. Le rituel de morale civique devra être *simple*, pour que l'enfant ne s'égare point dans l'interprétation d'actions compliquées, *quotidien*, pour que par son insistance il descende jusqu'au fin fond intime de l'âme, et de telle nature qu'il mette en mouvement toutes les forces physiques et sprituelles de l'être. Grâce à lui, la morale de l'enfant se fortifiera et s'associera à une action volontaire et alors même que la pratique n'en aurait lieu systématiquement que dans les écoles comment aux heures de détresse lorsque la volonté se livre à la tentation du mal, l'homme ne trouverait-il pas dans le pur souvenir de pareils exercices une force revivifiante capable d'entendre ses cris et de venir à son secours?

VIII. Comment doit être, concrètement, ce rituel? Ce rapport ne veut être que la simple énonciation d' un besoin. Dans les pays ou l'enseignement est libre de toute influence confessionelle, des instituteurs et des institutrices travaillent avec abnégation à la formation éthique de leurs jeunes élèves, sans les secours des éléments anthropomorphiques et des exercices rituels que procure la religion. Leur contact émotionnel avec les enfants leur donne la vision la plus intime des conditions et de la forme que devrait avoir la méthode que nous proposons. Ce qu'ils font est déjà un rituel : si, dans de prochains Congrès, ils nous disaient les exercices, les pratiques, les cérémonies, tous les procédés imaginés par eux et essayés dans l'enseignement de la morale et dans la formation du caractère, nous constaterions que nos propositions sont déjà en marche.

Et s'il en était ainsi, nous n'aurions qu' à choisir, pour généraliser, le rituel qui résulterait comme le plus beau et le plus profondément humain, le plus en harmonie avec les principes que nous venons d'établir dans ce rapport.

(Présenté en français.)

# THE POETRY OF ALL LANDS AS A CHARACTER BUILDER

BY MRS. ILONA GINEVER-GYÖRY
DOVER

The path of mankind winds upward and those who are more forward on this path than others, derive three advantages from this continual ascent: one is the increasing purity of the atmosphere; the second, the unexpected glimpse of new heights not yet attained but attainable; and the third is the sight of the immeasurable number of fellow-pilgrims around them coming from every corner of the earth with the one common aim of *rising*.

The knowledge both that our aim is common and that some of us march on amid greater difficulties than others, must urge us to be as helpful fellow-pilgrims as we can. And as there is no steady progress without moral strength and character, it is in the building up thereof that all nations must stretch out a helping hand to one another. Such strength, that we can all lend, we possess in our national literature.

All that in past centuries was highest in a nation's thinking and aspiration, is stored up in its poetry, just as the hidden threads of water running underground unite until they become powerful enough to form a spring, bringing to the surface salutary forces. Great was the merit of such fountain heads even at a time when they could serve only their immediate neighbourhood, but with the increasing intercourse of nations the value of the best in their poetry can only be enhanced as the number grows of those, to whom it becomes a blessing.

And this great helping force, the poetry of all lands, must be claimed for education more and more as our ideas with regard to character building are heightened.

The more relations life creates, the greater the number of facts in human character, which, like those of a precious stone, increase its value. To the family ties of primitive man those of the clan and the tribe were added; then those of citizenship, until in our days, we are, as fellow-workers and fellow-men, linked to all the world. More facets of human character show themselves than ever before and more per-

fectly ought they to be finished than ever before. Consequently, we need more than ever the help of the most inspired teachers of all lands and all ages, just because certain features and certain virtues have been more prominent in the poetry of one land than in that of another.

It may be urged that imported foreign conceptions of life like foreign coins, cannot be made current among ourselves. Still, remember, g o l d is always accepted. Details of thinking may be alien, but the fundamental ethical ideas will hold their own in every land. And as far as one feature of life or another is more emphasized in the various literatures, the very difference ought to endear them to all working for the moral advance of mankind.

There is no stratum of the past and no recess of earth that does not yield treasures if we but learn to look for them, but, let us make the avowal, we must look with other eyes than many of us have used. We must look with eyes not only keener and better trained, but above all, with eyes undimmed by prejudice and animosity. Look into the distance of thousands of years and thousands of miles and you find in the deep treasure vault of old China, dark to many for want of a torch, gems like the *Shi-King*, which by reason of its universal value, has no age and no country.* The quiet dignity, the inner joy resulting from a calm and pure life, speaks with such convincing truth in the book as to make portions of it only too needful reading in our feverish age, which leads so many astray from Nature.

And when uttering the great name of Nature, how could we leave unmentioned that eternal source of enjoyment and instruction, the poetry of ancient India, that poetry which is so strikingly like the soil from which it has sprung. At first sight it is its incomparable richness of flowers that strikes us, but under those flowers there are depths containing treasures, the soil with its gems, the poetry with its thought. Without mentioning the greatest creations, although portions even of those would make most excellent reading for home or school, let us think only of such fragments as those on „Friendship" and „Confidence", „The Garnet and the Iron", „The Moon and the Stars," and we may judge if we do not give treasures indeed to the young to take with them into their life in the world; also several graceful and witty sayings from the *Bhartrihari*, and many fables, the noble ancestors of so many of our own fables, in the *Pantshatantra*.

But as life requires not merely dreamy and poetical features in our young people, therefore when a fine, breezy manliness, a strong sense of human responsibility has to be inculcated, we may turn with good

*) Shi-King transl. by Rückert; also by Lacharme. Vide also Davy: On the Poetry of the Chinese. Rémusat: Mélanges asiatiques. Max Müller: Essays.

results to the poetry of the Persians, whose vigorous spirit made man himself not merely a subject of their Pagan God, but a fellow-worker, and a fellow-warrior in the warfare against evil. Certain portions of the *Shah-nameh* might be read, and also beautiful rules of good citizenship from the *Kabus-nameh*, and parts of *Dschami's Divan*.

When, leaving ancient poetry and the Orient, we come to poetry nearer to us both in space and time, we may say that somewhat more has been done with this in education, yet the extent to which we could and ought to use the poetry of all lands, both for the formation of character and to foster sympathy for other nations, is utterly unlike the inconceivably and unpardonably small part which education in most countries has allotted to it.

For, after all, what happens? In secondary schools, until the time comes for learning the history of the literature of one or two foreign nations, almost nothing is mentioned of foreign poetry. But when according to the school plan, this becomes imminent as a duty, then it *is* a duty indeed, nothing less, but nothing more either. The young scholars, hardly able yet to master the grammar of the language, are given specimens of literature, generally carefully selected so as to be difficult, as difficulty still stands in the eyes of many as a literary merit. Give it in a good poetical translation? No! What then does such reading mean? A lively interest in the work and sympathy for the land it hails from? Hardly. At first it only means a good deal of „looking upwards," and the student is lucky if he can do this with the aid of footnotes, instead of the inevitable dictionary. Consequently it often becomes a bore, yielding neither pleasure nor profit. And there it ends. Yes, the trouble is that there it *does* end without those specimens creating any longing to know more of that nations poetry. The sigh with which the young scholar leaves that study is not one of sorrow at parting, but one of relief. Surely that is not the way to lead the scholar to gain treasures of mind and soul from foreign poetry or to enable foreign lands to arouse the sympathy of our scholars. But to put the question mercelessly, if the average teacher or parent fails to inculcate knowledge of and love for poetry of other lands, does it not merely show that a responsive echo of interest and love can only be expected from the souls of our scholars, when there has been a sound to awaken it? The question may be asked, do *we* know, and do *we* love sufficiently the best literature of all the nations around us?

Perhaps in the case of the most prominent national literature, we do, and therefore we may refrain from dealing with these; undying is the importance of the French, German, English and Italian literatures in our mental life, and undying must be our gratitude to them. It is sufficient therefore to urge that the use we make of them should

be still more extensive and very much more enjoyable than it has been hitherto.

But why not bring to our aid in the building up of thought and character the smaller literatures as well? Do not small tributaries carry grains of pure gold into the stream they feed?

In our almost too matter of fact days, the refined and chivalrous atmosphere of the G a n z u l and C i d romances could not be breathed by any high-minded boy without creating a feeling of exhiliration. And Spain has other treasures to give us. The art of talking not seldom has to pay for the quickness of telephone and telegram messages, and also for the accepted drawing-room slang; so much so that among the young the suspicion obtains that a careful style of expression means verbosity and a refined style tediousness. Let hem know something of the clear cut terse conversation of Moreto and Calderon, where question and answer follow like quick but light taps of a silver hammer, and they will hear conversation terse enough for a crowded telephone office and refined enough for a Court.

It is also the spirit of our present age with its humanitarianism on the one hand and increasing armaments on the other hand, with its ideas of women's rights versus women's traditions that would make the literature of Holland a useful element in the reading of boys and girls. *Bilderdijk's Historie des Vaderlands* and *Das Alleben* by *Kinker*, the *Idylls* of *Loosjes* and some poems bij *Agatha Deken* and *Elizabeth Wolf*, when mentioned together seem very miscellaneous reading at first sight but they are all in harmony in revealing to our girls that the love of home life and simplicity does not mean smallness in women, as it never meant it in the case of the historic women of Holland who, when necessary, could govern towns as well as they governed their households; and in revealing to our boys that the aspiration towards peaceful citizenship does not mean weakness or lack of patriotism in a man and that calmness does not exclude strength but indicates it.

And much of this calmness born of strength, and strength born of calmness is present in the Scandinavian literature. At a time when amid ubiquitous comfort and luxury, there almost lurks a danger of effeminacy for boys and selfish overindulgence for girls, the bracing and simple, the morally wholesome spirit of that poetry would act like a plunge into a clear mountain lake. What a source of strength would be a few chapters of the *Frithjof Saga;* the child Frithjof protecting the child Ingeborg in the forest, or the boy Frithjof vanquishing the bear; the youth Frithjof, the bondsman's son, holding his own without fear but without overbearing too, against the king's sons and the lines where the aged Jarl Ring is asleep in the forest, and the black bird and the white one come to whisper advice to Frithjof.

Then there is the poem on „*Confirmation*," and as a narrative that ideal of a character sketch," *Sven Dufva*", which never fails to awaken consideration and sympathy in young hearts for those not very bright of intellect but true of heart.

And if such wonderful flowers of poetry can be gathered among the fjords, we are not less likely to find some on the borders of the thousand lakes of Finland, where the Kalevala and other specimens of folk-lore drive home the ideas of selfreliance and of courage without violence in such a highly finished poetical form.

And flowers are to be gathered also on that soil which is, like the country's mental life, often bound in icy fetters but with fertility still throbbing underneath, the soil of Russia. To youthful minds, ideas still unsettled and unclarified cannot and must not be given, therefore not much of that powerful but still fermenting mass, the Russian literature, would be suitable for the young, but we could not without loss leave unread that treasure of treasures, *The Memoirs of* a *Hunter*, and several of the *Poems in Prose* of Turgenieff.

The same calmly self-reliant spirit and quiet humour bearing up amid adversities, along with a great veneration for one's word of honour which we notice in the literature of the Finns, becomes evident also in the literature of their only relatives in Europa, the Hungarians. *John Arany's* contemplative poems, almost oriental in their unruffled dignity and strength, and the patriotic poems of *Petőfi*, who so fully redeemed his promise of giving up happiness and life for his country, would be as profitable as a large number of the short stories of *Jokai* (Decameron for the young) and of *Mikszath*.

And so we could amass a great deal more of the treasures at our disposal. But, for certain, the question arises: when are we to introduce all this into education? Shall we wait until the lessons of stylistics or history of literature offer opportunities? No! Let us have no more waiting; we have already waited almost too long. As soon as the young minds are ripe enough to receive this fragment or the other it can be given, whether the opportunity is a home chat or home reading, an excursion or a journey to places connected with the poet. Even the homely picture postcards, with So-and-So's birthplace on them are not to be despised as opportunities. So much for the home.

And as for schools? Do not let them be afraid of introducing the reading of a few good selections into the geography lessons merely because our great-grandfathers did not do so. It was most wise and considerate on their part to leave certain things undone and for us to do. In fact, the geography lesson offers two kinds of opportunity. One occurs when you wish to give a graphic picture of a country, or district or town, for with all respect to our school books, which of them could

furnish descriptions superior to those in which Victor Hugo portrays old Paris, Mistral his Provence, Dickens his London, Scott the Trossachs, Burns his „Bens and Glens," Moore the Emerald Isle, Heine the Harz, Petöfi the Hungarian Lowlands, Jokai the mysterious Hungarian fairy lakes, and Ariosto his Italy?

And the other opportunity occurs when you speak of any place connected with incident of a poet's life. We ought never to say, the poet So-and-So was born or buried there. Do not forget that while to you his greatness may be an established fact, to the young he may be nobody, unless you teach them to know him.

Above all, introduce foreign poetry into foreign history. We all know, we all firmly believe, and God forbid that the belief should ever be shaken in us, that goodwill and brotherhood among nations are coming. But when you teach history you face facts of the past and they are inexorable. If only those are shown, the responsive hearts of the young will find an obstacle in the way of their going out to other nations. But the sound of the lyre tones down even the clangour of the sword.

Will this method leave less time for dates of battles? You or your pupils will not be losers thereby. The picture we would gain of Russia would be improved bij containing a little less of Ivan the Terrible and a little more of Ivan Turgenieff, and when speaking of English history, we might show a little less of the „Roses," and somewhat more of the laurels.

The collection of suitable materials would, of course, involve a great deal of work because excellent literature requires excellent translations, and translations *must* be used to avoid labour. First the pupils must love the works, then they will learn for their sakes, but if they have first to learn for their sake, the love may never follow. Such collection would require the collaboration of all nations. Each ought to gather such parts of its poetry as are suitable for character building and for awakening in other nations interest in and sympathy with itself. A great task, surely, but the very hands at work would be united by it in a strong grasp, as hands meeting for a common good work always are. Such a work would not be unworthy of our congress and not unworthy of this grand monument built to the growing solidarity of mankind, the Peace Palace of the Hague.

(Présenté en anglais.)

# DE WAARDE VAN HET VERHAAL IN DE ZEDELIJKE OPVOEDING

DOOR CATH. WENNEKES

ONDERWIJZERES, DEN HAAG

Dat ouders het moreel onderricht aan hun kinderen, voorzoover ze het niet zelf geven, willen toevertrouwd zien aan den geestelijke, den leeraar of onderwijzer, die het geloof belijdt of de philosophie voorstaat, die zij als Waarheid hebben gevonden — lijkt mij de eenig juiste opvatting.

Niemand zal bestrijden, dat het er voor de zedelijke vorming der kinderen het meest op aankomt wat de ouders zelven als Waarheid zien, hoe zij in hun leven Liefde weerspiegelen, en de hoogere Harmonie toonen.

De ouders echter, die in dit opzicht bewust iets hebben bereikt, weten dat dit het meest bezielende is, dat zij hebben gevonden; dat het 't beste is, dat zij bezitten: dat zij daardoor eerst geleerd hebben, h o e te leven en dat het hen gelukkig maakt. Daarom wenschen ze hun kinderen, zoolang ze nog niet zelf kiezen kunnen, door voorbeeld en woord in deze richting te leiden.

De kinderen vragen ook — en al heel jong — hoe het Leven te verstaan. De ouders wenschen hen met die vraag niet alleen te laten. Zij willen hen niet zonder hulp van zich doen gaan. Misschien gedenken zij ook in dank den zegen, dien zij in dit opzicht door hun ouders ontvingen, zelfs al is hun standpunt veranderd, hun kijk op het leven gewijzigd.

Moreel onderricht dus? Natuurlijk. Stelt u voor, dat we onzen kinderen van alles willen leeren, wat hun later nuttig kan zijn — niet enkel in de praktijk zich laten oefenen, maar met zorg hen voorbereiden en onderwijzen — en dat we hun zouden onthouden de kennis, h o e te handelen, waar te kiezen tusschen goed en kwaad, hoe moeilijke levensomstandigheden te boven te komen, teleurstellingen te dragen en in levensgewin om te zetten, hoe te staan tegenover fouten in hen zelf en in anderen, en nog zooveel meer. Moeten we dit leeren maar van het toeval laten afhangen, moeten onze kinderen maar te hooi en te gras eens iets van deze dingen hooren? Neen, dat nooit!

Maar wij wenschen geen onafhankelijk moreel onderricht in de school.

Het zou zijn alsof we den boom losmaken van zijn wortels, waardoor hij moet kwijnen en sterven, als we trachten een moraal te geven zonder den bodem waarin zij wortelt. Bovendien een mensch k a n niet neutraal zijn. Waar men tracht neutraal te zijn, ontbreekt de bezieling en juist van de bezieling hangt het af, of deze lessen uitwerking zullen hebben. Bij onafhankelijk moreel onderricht, zóó als bijv. Gould en Foerster het geven, is natuurlijk ook een drijfkracht, n. l. menschenliefde en daarvan zal zeker invloed op de leerlingen uitgaan, maar geloovige ouders of een geloovig onderwijzer kunnen onmogelijk tevreden zijn met een besnoeiing van hun heilig Grondbeginsel en een begrenzing van hun doel.

Neen, laat ons niet trachten, een nieuw gemeenschapsleven te scheppen, terwijl nog de éénig ware grond, waarop het kan geboren worden en groeien, ontbreekt. Vele heerlijke Gothische bouwwerken uit de Middeleeuwen getuigen van het ééne ideaal, waartoe destijds allen meewerkten — ééns zal, zij het op andere wijze, weer eenheid bereikt worden. Laat ons wachten en werken tot die tijd komt.

Intusschen zou het toch heel jammer zijn, als de z.g. neutrale school niets kon doen aan het moreel onderricht. Hier zijn de kinderen vele uren rustig bijeen, gewend al hun aandacht te geven aan wat hun wordt onderwezen. Zouden we hier de gelegenheid moeten laten voorbijgaan, om hun iets te leeren van wat, zooals we zeiden, ze het meest noodig hebben; om in hen iets te wekken van het beste, dat in hen sterker en zuiverder nog leeft dan in ons, volwassenen? Zal dat opvoeder en kinderen niet nader tot elkander brengen? Zal dat den onderwijzer niet helpen in zijn omgang met de jeugd en bij het onderwijs? De school *kan* ook wel iets, ja zij kan véél doen. En het middel daartoe is, dunkt mij, het verhaal.

Ouders, als waarvan we zooeven spraken, zouden zeker niet wenschen door hunne leiding, de eigen ervaring der kinderen overbodig te maken. Integendeel! Zij weten, dat niets zoozeer heeft meegewerkt tot wat zij zelven ten slotte hebben gevonden en bereikt, als hun eigen ervaring: datgene, waardoor zij gelukkig zijn geweest of geleden hebben, waardoor zij — ten koste van veel soms — hebben geleerd. Doch ook de ervaring van anderen moesten zij hooren; zij moesten daaraan hun eigen ondervinding toetsen: niet zelden werd eerst daardoor hun eigen ervaring bewust.

Na de eigen ervaring is er niets, dat zulk een invloed heeft als het verhaal. En dan heeft het verhaal nog iets geheel eigens. Wat meegedeeld wordt door een schrijver, een kunstenaar, heeft eerst een proces ondergaan, is in hem een stukje zieleleven geworden. En dat wordt nu gebracht aan het kind, aan den jongen mensch. Van nature reeds ont-

vankelijk, opent hij zich geheel, waar een ongekunsteld verhaal tot hem komt. Dit brengt hem aan raking met het leven; met menschen en kinderen, daarop van binnen uit reageerende; met het slechte en met het goede; met hen die dwalen en met hen die vinden. Door het verhaal heeft de opvoeder alle gelegenheid het licht te doen vallen op wat hij ziet als waarheid, die hij hoopt, dat het kind zal leeren kennen, op wat hij ziet als dwaling, die hij innig verlangt, dat het kind als zoodanig zal inzien.

En welke verhalen zullen we ons tot dit doel kiezen? Een verhaal, als les bedoeld, maakt totaal geen indruk op de jeugdige hoorders. Ik hoorde meermalen een lief, ernstig kind met ontvankelijk gemoed, thuiskomende van een dergelijke les verslag geven: „O, 't was zoo'n verhaaltje, dat je altijd eerlijk moet zijn" of iets dergelijks het verhaal moet uit zich zelf treffen, den stempel dragen van echtheid. Dan is het in zijn soort een kunstwerkje. Zulke verhalen bevatten juist de schatten, die we voor de kinderen zoeken: verhalen bijv. van L. Alcott. Joh. Spyri, Madame de Pressensé, Edm. de Amicis, Tolstoy, Andersen, Selma Lagerlof, Cella.

Van de Bijbelsche verhalen moeten we ons, dunkt me, in den regel op de z.g. neutrale scholen onthouden. Deze schoone letterkunde toch, bevattende de innerlijke levensgeschiedenis van den mensch — beleefd en verhaald door zeer kinderlijke menschen en daarom bij oordeelkundig gebruik bij uitstek voor het kind geschikt — komt eerst geheel tot haar recht, als ze dient ter illustratie van het moreel onderricht, dat den godsdienst als grondslag heeft.

De gekozen verhalen moeten liefst niet voorgelezen, doch verteld worden. De verteller voele voor zijn verhaal, denke er zich van te voren geheel in en, brenge het dan aan de kinderen. Hier hebben we gelegenheid, iets meer of iets anders van ons zelf te geven, dan bij het onderwijs of in den omgang mogelijk is. En al is niet iedereen geboren verteller, wanneer men slechts tracht zich zelf te zijn, kan ieder vertellen, elk op zijne wijze. Dickens laat David Copperfield zeggen, als hij het er over heeft, hoe hij op de kostschool van Mr. Creakle 's-avonds op de slaapkamer aan zijn medescholieren lange geschiedenissen vertelde: „Welke mishandelingen ik mijn geliefkoosde schrijvers bij mijn oververtellen aandeed, zou ik nu niet meer kunnen zeggen en zou ik ook zeer ongaarne willen weten, maar ik hield alles, wat ik bij heen gelezen had, voor zuivere waarheid en vertelde alles, zooveel ik mij herinnerde, met ernstigen eenvoud, en deze twee eigenschappen hielpen mij zeer." Ook wij moeten geen verhaal geven, of het stukje leven, dat het bevat, zij ook voor ons, op andere wijze dan het kind Dickens bedoelde, zuivere waarheid.

Dat ook ouders aan hun kinderen vertellen! Het kan even goed

boeiend zijn aan een publiek van twee of drie, ja zelfs aan één, als aan een klasse, al is het niet te ontkennen, dat het luisteren van velen te zamen opwekkend werkt. Ik kan best begrijpen, dat sommige onderwijzers en onderwijzeressen tegen het vertellen opzien, ik heb dien tijd ook doorgemaakt; doch toen ik maar eerst reden had om het ernstig voor de kinderen te verlangen en mij duchig voortebereiden, kwam de tijdelijk verdwenen lust weer boven en had ik er ook voldoening van. Een jong onderwijzer zeide eens: „ik kan niet vertellen, want bij het vertellen grijpt het verhaal mij zelf zóó aan, dat ik om mijn aandoening te verbergen, van den weeromstuit stijf en ongevoelig word." Toen hij op aandrang van ouderen het er maar eens op aan liet komen en het er met diepgevoelde verhalen op waagde, kwam hij over dat beletsel heen. Ik heb van jonge menschen, die lang de schooljaren achter zich hadden, gezien hoe zij naar het uurtje vertellen terugverlangden.

Wil men in de hoogere klassen nu en dan liever voorlezen, om van de schoone woordenkeus van den schrijver te genieten, dan leze men zóó voor, alsof men vertelt. Nog onlangs genoot ik van een stuk van Jan Maclaren, op dergelijke wijze voorgedragen. Om zóó voor te lezen, moet men zich, evengoed als bij het vertellen, geheel in het verhaal hebben ingeleefd.

Waarom wordt tot nu toe op de scholen zoo weinig van het verhaal als ongezocht opvoedingsmiddel gebruik gemaakt? Men meent, dat er geen tijd voor te vinden is bij den overvloed der leervakken, het voorbereiden verdrinkt in de voorbereiding voor de vele vakken, maar mij dunkt, dat dit toch niet de voornaamste redenen zijn. Eén uur in de week is er licht voor te vinden. Op de lagere school kwamen de hoogere klassen er tot nu toe het slechtst af.

De voornaamste reden lijkt me echter, dat terwijl voor de andere vakken de stof verzameld, geordend, bewerkt is, hier nog weinig is gedaan, zoodat zelfs de overtuigden, als ze het druk hebben, het vertellen er bij in laten schieten of maar hier en daar wat grijpen zonder rustige keuze. Daarom is in de eerste plaats noodig: verzamelen, uitzoeken van stof. Schoone verhalen vindt men opgegeven in een boekje getiteld: „onderwerpen aanbevolen in de aandacht der Commissieleden van den Nederlandschen kinderbond", een lijst begonnen door Marie Jungius en na haar dood voortgezet door Mevr. van der Hucht en Suze Groshans; terwijl in „Het kind", veertiendaagsch blad voor ouders en opvoeders, onder redactie van Dr. J. H. Gunning Wzn. ieder jaar tegen Sint-Nikolaas en Kerstmis lijsten verschijnen van boeken, aanbevolen door Mevrouw N. van Hichtum. Ook in andere landen bestaan dergelijke opgaven. Maar voor de scholen behoort nog een nadere keuze te worden getroffen; licht zullen op elke school één of meer leerkrachten er zich voor willen spannen. Voor de school, waaraan ik werk-

zaam was, heb ik gedurende eenige jaren stof verzameld. Ter vergemakkelijking van de keuze voor anderen heb ik van verschillende verhalen den inhoud genoemd of in het kort weergegeven. De plaatsruimte laat echter niet toe, het lijstje hierbij te voegen.

Daar ik vele jaren van mijn leven aan het onderwijs van minderbegaafden heb besteed, mag terecht van mij verwacht worden, dat ik ook aan deze kinderen een enkel woord wijd in verband met het onderwerp. Zij hebben dezelfde behoeften als normale kinderen, slechts op andere leeftijden; we moeten langzamer met hen voortgaan en zorgvuldiger schiften, evenals bij de andere vakken. Voor hen moeten we dikwijls weglaten, wat te sterk treft, hen te veel zou aangrijpen, voor hen heb ik dan ook een eenigszins gewijzigde lijn van geschikte verhalen. Men stelle zich niet voor, dat met intellectueel defecten als regel moreele defecten samengaan. Ik zou treffende voorbeelden van achterlijke kinderen kunnen geven, in wie ook nu ze ouder geworden zijn, een streven ten goede, een onverstoorbare liefde is, die beschamend aandoen.

Liever dan daarvan te spreken, wijs ik U echter tot besluit op den bij allen bekenden Mr. Dick in David Copperfield.

(Présenté en hollandais.)

## „DAS ERZÄHLEN, EIN MITTEL ZUR MORALISCHEN ERZIEHUNG

### Résumé

Das kind empfange den Moralunterricht nach dem Glauben oder der Philosophie der Eltern; keinen unabhängigen Moralunterricht. Die öffentliche Schule kann jedoch in dieser Hinsicht viel tun, nämlich durch die Erzählung.

Die Erzählung sei Selbstzweck, nicht Mittel zum Zweck und sei in ihrer Art ein Kunstwerk.

Die Erzählung soll vorzugsweise erzählt, nicht vorgelesen werden. Bis jetzt ist in vielen Schulen zu wenig Wert auf das Erzählen und auf die Auswahl der Erzählungen gelegt worden.

Zurückgebliebene Kinder haben — mit einiger Beschränkung — in dieser Hinsicht dieselben Bedürfnisse als normale Kinder derselben Entwicklungsstufe, ohne Rücksicht auf ihr Alter.

(Présenté en allemand.)

# DER MORALPÆDAGOGISCHE WERT DER PHANTASIEBILDUNG

Von Prof. Dr. Waldemar Ruin

Helsingfors

Der Zweck dieser Zeilen ist, kurz darzulegen, erstens, dass wir vom moralpädagogischen Standpunkte aus, die triftigsten Gründe haben, für den hohen Wert der Phantasiebildung einzutreten, deren Niederhaltung in unserem historischen Schulwesen sowie auch in der pädagogischen Theorie wir als ein verhängnisvolles Faktum bezeichnen müssen; zweitens, dass es für uns ganz besonders wichtig wäre, uns mit der zeitgenössischen Bewegung für ästhetische Kultur in den Schulen verständnisvoll zu befreunden und zu verbünden, da auf diesem Wege das Meiste zur Förderung des Phantasielebens nach der Richtung hin geschehen kann, die uns am Herzen liegen muss.

Der erste Teil der im obigen enthaltenen Behauptung wird wohl heute kaum auf Widerspruch stossen, nachdem viele der trefflichsten Vertreter der Moralpädagogik, so F.W. Foerster, die Rolle der Phantasietätigkeit bei Einflössung sittlicher Rücksichten und Beweggründe gebührend hervorgehoben. Bereits auf rein intellektuellem Gebiete ist ihre befruchtende Wirkung erkannt: der sogenannte Verstandesmensch, der wenig von den vorauseilenden, erweiternden, neu gestaltenden, gefühlsbelebenden Anstössen der Phantasie weiss, darf uns im Grunde als ein Mensch von gar mittelmässigem, weil ärmlichem, sterilem Verstande gelten. Vollends auf sittlichem Gebiete, wo es sich um die lebendige Vergegenwärtigung innerer Zustände handelt, indem es vor Allem gilt, die fremde Menschenlage so zu durchschauen, dass sie uns gleichsam als eigenes Erlebnis ergreift und unsere Tatkraft motivierend belebt, kommen wir mit gewöhnlicher Empirie und Logik erst recht nicht aus. Der direkten Beobachtung, dem bereit liegenden Begriffe entzieht sich hier fast Alles: hier gilt es, den leisesten Anzeichen folgend, aus eigenen Materialien frei bauend und aller Neuigkeit gewärtig, die Lage ganz zu konstruiren, vielfach blosse seelische Möglichkeiten vorwegzunehmen, um die erstrebte Harmonie und sittliche Unterstützung sicherzustellen — also ganz das Geschäft der Phantasie.

Hier wird vielleicht jemand ausrufen: das ist ja aber schon eine ganz ntschiedene Stellungnahme in der immer noch umstrittenen ethichen Hauptfrage. Allerdings, mit vornehmtuenden ethischen sowie ationalökonomischen Doktrinen lässt sich mitunter ein Lebenswandel beschönigen und gar als sittlich, sozial-verdienstlich preisen, der m Grunde nichts als raffinirter Egoismus ist, ein Lebenswandel, wo zur Noth die offenbaren Kollisionen mit den Zwecken Anderer vermieden werden, als eigentlicher Leitstern indess der Höchstertrag an eigenem Gewinn fest ins Auge gefasst ist. Bei einer derartigen Sittlichkeit wird dann selbstverständlich die Hülfe des ganz nüchtern berechnenden Verstandes, der von dem einzuhaltenden Kurs nicht leicht abspringt, viel höher eingeschätzt, als die der leidlich nutzlosen Phantasie, die den Zielstrebigen vielleicht noch ins Wanken bringt, indem sie ihn zu plötzlichen Einblicken in die Gefühlssphäre Anderer verleitet und fremde Wünsche eindringlich vorzaubert. Nun, ohne uns erst kritisch mit Systemen des groben Utilarismus und Eudämonismus abfinden zu wollen — mit denen man übrigens zum Glück gerade in der Jugenderziehung nicht viel anzufangen gewusst, indem man sich hier gleichsam in einer reinigenden Atmosphäre befand und die Verpflichtung zum Ideal von eher besonders stark fühlte — bekennen wir uns in der Tat zu dem Standpunkt, der wohl am einfachsten vom Christentum vorgezeichnet worden ist und wesentlich übereinstimmend von Pestalozzi durch das Grundgebot der Liebe angegeben wird, ein Standpunkt, den wir auch in den herberen Kantschen Fassung wiedererkennen, dem Gebote den Menschen nie als blosses Mittel zu gebrauchen sondern in der Person eines jeden die Menschheit als Zweck an sich selber zu achten und für die Verwirklichung des schönen Ideals eines allgemeinen Reiches der Zwecke tätig zu sein.

Und so müssen wir denn wiederholen: dieser lebendige innere Kontakt zwischen den Menschen, wodurch eine Gemeinschaftlichkeit der Zwecke im sittlichen Sinne ermöglicht wird, dieses intuitive Ergreifen der Wesenheit eines Anderen, das uns zur Einfühlung in seine Interessen verhilft, der leichte Schwung vom Ich zum Ich, oder wie wir sonst jene geheimnisvolle Uberbrückung der zwischen den Individuen gelegten Kluft nennen mögen, wodurch der Mensch dem starren egoistischen Verharren bei sich selber entrinnt um sittlichen Boden zu betreten, diese Grundtat kommt gewiss nicht ohne die Gunst und Unterstützung der beschwingten Göttin Phantasie zu stande. Fast möchte ich sagen: der meiste Egoismus in der Welt mit seiner traurig beschränkten Art entstammt der Phantasielosigkeit. Auch dürfen wir es getrost unterschreiben, wenn von vielen pädagogischen Denkern bemerkt wird, dass so mancher befremdliche Zug der Gefühllosigkeit oder gänzlicher Unberührtheit von Leiden Anderer in dem Mangel an

Phantasie, dem Unvermögen die innere Lage des fremden Wesens sich recht lebhaft vor Augen zu stellen, seine Erklärung findet und dass selbst verbrecherische Taten sinnloser Grausamkeit nicht selten auf Atrophie des Phantasievermögens zurückgeführt werden konnten. Dies mag genügen, um den moralpädagogischen Wert der Phantasiebildung zu kennzeichnen, wobei uns noch erübrigt, ausdrücklich zu bedauern, dass die Phantasie im Laufe so vieler Jahrhunderte entschieden als das Stiefkind der Pädagogik dagestanden. Nicht nur sind ihre herrlichen Gaben von dem herrschenden Intellektualismus sowie Verbalismus, später auch Utilitarismus der Schulen gleichmässig zurückgewiesen worden, sogar auf den höchsten Höhen der theoretischen Pädagogik ist sie aus verschiedenen Gründen in auffallender Weise verdächtigt und geschmälert worden: es gilt das von Plato so gut wie von Rousseau. Selbst Pestalozzi, der doch sonst am genialsten ein Gesamtbild der harmonischen Kindesnatur konzipiert, um es als pädagogisches Augenmerk für ein ganzes Jahrhundert hinzustellen, bezeugt durch manchen weit bekannten Zug seiner Pädagogik oder vielmehr Didaktik, — so die erstrebte Mechanisierung der Methode, das Gesetz der physischen Nähe bei der Durchführung des Anschauungsprinzips, die Idee des schneckenhaften „elementarischen Fortschrittes", — dass er die kindliche Phantasie, von der er auch wenig spricht, fast gar nicht mit in Rechnung genommen. Man wird wohl sagen können, dass die Rehabilitierung der Phantasie in der Jugendbildung erst mit den Weckrufen zur ästhetischen Kultur in der Schule beginnt.

Hiermit komme ich denn zum zweiten Teil meiner obigen These, wo mir der Widerspruch von Seiten der für moralische Bildungsziele Eingenommenen kaum erspart sein wird, indem Widerspruch, oder doch reservierte Haltung, hier Tradition zu sein scheint. Es gilt die volle Einschätzung der *ästhetischen* Bildungsmittel als die Phantasieentwicklung eben nach der Seite hin fördernd, wo sie für sittliche Betätigung zur mächtigen Stütze wird.

Wo findet sich, so fragen wir, jene wichtigste aller Synthesen, in welcher uns das fremde Wesen als Zweck an sich selber nahe rückt und vertraut wird, wo jener intuitive Griff, der unumgängliche Ausgangspunkt sittlichen Verhaltens, der uns über die beengenden Schranken des selbstischen Ichs hinaushebt und den fremden Daseinswert spüren lässt, woran erst die Lust der Hingebung sich entzünden kann? Gewiss doch in der ästhetischen Betrachtung, der künstlerischen Erfassung der Dinge, wo wir ihr Leben objektiv belauschen, dessen Gesetz gern gelten lassen, indem sie sich uns in ihrer charakteristischen Art als Rücksicht und Teilnahme heischende Strahlenbrechung des Vollkommenen erschliessen. Das Verständnis, das hier zu stande kommt, ist offenbar mehr als gewöhnliche Bewusstseinsspiegelung: über Begriff und Anschauung hinweg wird hier bereits der tiefe Grund unseres Ge-

nüts berührt und bewegt und so eine volltönige, lebenswarme Bejahung des fremden Wesens innerhalb des eigenen bewirkt, das eben jene für sittliches Leben fundamentalbedeutsame Wesenserweiterung ausmacht. Ich sage ja nicht, dass das schon die Sittlichkeit selber wäre, aber als fruchtbarster Boden dafür, wo die treibenden Kräfte gar nicht zu verkennen sind, darf es uns gelten, als elementarer Grund und Werdemoment der Liebe. Und so beanstande ich nicht in solcher Beziehung die ästhethische Betrachtungsweise, die Anleitung zum künstlerischen Erfassen der Dinge, als die rechte Vorschule der Sittlichkeit zu bezeichnen, und es dünkt mich sehr klar, dass der Misserfolg, den die traditionelle Schulerziehung trotz unsäglicher Mühseligkeiten besonders in moralischen Dingen von jeher gehabt, vor Allem dadurch verschuldet war, dass die Schule, indem sie nichts Besseres wusste als auf zwei Hauptwegen ihrem Ziele nachzugehen: auf dem der Aufklärung und dem der direkten Morallisierung nebst Züchtigung, hier wie dort an der unerlässlichen Fundamentalsynthese vorbeiging, durch welche die Gemütskraft der Jugend heilsam engagiert, ihr Herz erst erwärmt und erweitert werden musste. Wir kommen hier auf die unselige Phantasielosigkeit der Schule zurück, wodurch sie in ihren Wirkungen gründlich gelähmt würde, und zwar nicht nur in den sittlich-erzieherischen sondern auch in den aufklärerischen, Erkenntniszuwachs bezweckenden. Bei Wegfall nämlich jener licht- und lebensvollen Wesensoffenbarung, die wir im ästhetischen Akt vorfanden, konnte es nicht ausbleiben, dass was die Schule sonst über Wesen und Dinge als blosses Wissen darzubieten wusste, der Jugend leidlich irrelevant vorkam, sich in lauter Schulgegenstände verwandelte, die in ihrem fahlen Grau zu weiterem Wachstum gar wenig verlockten. Tiefen Sinn behält hier, ganz besonders in Bezug auf die Jugend, das Schillersche durch das Morgentor des Schönen in das Land der Erkenntnis eindringen. Gewiss: die reine, spontane Lust am Wesenhaften, wie wir sie aus dem ästhetischen Erlebnis kennen, muss mitbeteiligt sein, wenn uns die Jugend gewonnen sein soll.

Von dem Lande der Sittlichkeit gilt das nun aber in ganz eminentem Sinne. Zum Eindringen daselbst genügt erst recht nicht, dass man sich innerhalb des gewöhnlichen didaktischen Rahmens mit guten Lehren zwischen Begriff und Anschauung hin und her bewegt, — es bedeutet das immer noch kühle theoretische Bewusstseinsspiegelung ohne rechte Motivationskraft. Tiefer, an der Wesenswurzel selber, in ihrem Fühlen und Wollen will der junge Mensch sich angefasst fühlen wenn er recht auflauschen soll, und will von dort aus, dem mächtigen Flügelschlag der Phantasie vertrauend, sich mit anderem Wesenhaften verbünden um vor Allem nach dieser Dimension hin zu wachsen. Ich denke, den ungetrübten Sinn der Jugend für das Grössere wird man hier freudig anerkennen.

In dem so bezeichneten Gegenstande jugendlicher Lust haben wir aber eigentlich zweierlei einbegriffen: Wesensbehauptung und Wesensüberbrückung. Man kann das Kind bei dem eignen Willenskerne fassen indem man sozusagen auf seinen ganz gesunden Egoismus baut, auf seine natürliche Lust die eigene Kraft zu erproben und zu erweisen, um sich gebührend geltend zu machen. Es wäre gewiss pädagogisch übel angebrachter Rigorismus, wollte man — etwa mit Kant vor Augen — von der sich hier bietenden Möglichkeit die Veredelung an das Naturwüchsige anzuknüpfen gänzlich Abstand nehmen, nur weil die Sittlichkeit hier nicht von Anfang an gleichsam in ihrem eigenen Lichte strahlt. In der Tat ersehen wir aus der neuen moralpädagogischen Literatur in ihren besten Erzeugnissen, was alles sich bei geschickter Klarmachung auf den Sinn des gesunden Egoismus aufpropfen lässt — in dem guten Sinne nämlich dass das wirklich in den Wunschkreis des Zöglings einbezogen wird und seine spontane Unterstützung findet. Ich glaube, da wird keine der platonischen Tugenden fehlen und gar wenige von den christlichen. Und doch liegt der springende Punkt, wo die Sittlichkeit anhebt, nicht bei der Wesensbehauptung, sondern bei der Wesensüberbrückung, und die bedeutet eine ganz neue Tat. Liebe lässt sich eben nicht aus Egoismus herausschlagen. Erst wo dem Zögling der fremde Daseinswert in der Art, wie wir es vorhin kennen lernten, zum intuitiven Ereignis wird und damit auch sein eigener in das rechte Licht rückt, wird für die Schätzung menschlicher Zwecke der ethische, subjektivem Wahn überlegene Gesichtspunkt gewonnen und kann, was auf egoistischem Grund, durch Grossziehung etwa des naturwüchsigen Heldentums, an guten Kräften erarbeitet würde, sittliche Weihe erhalten.

Da muss man denn auch in den Erziehungsmitteln einen Unterschied machen, damit keines versäumt werde. Gilt es pädagogische Ausbeutung der jugendlichen Lust zur Wesensbehauptung, so lässt sich, wie es am vorzüglichsten die Foersterschen Schriften zeigen, gar vieles erreichen auf dem Wege des in der Sprache der Jugend argumentierenden Räsonnements, wodurch die dem Erziehungsideal entstammenden Anforderungen und Zumutungen auf den Kern des gesunden jugendlichen Verlangens nach gedeihlichem Wachstum der Kräfte zurückgeführt, die Zusammenhänge sozusagen vom egozentrischen Gesichtspunkte aus durchsichtig gemacht werden. Gilt es aber die Ausbeutung der ebenfalls als urwüchsig anzunehmenden Lust zur Wesensüberbrückung, da lässt uns die Methode des verständlichen Klar- und Nahelegens bald im Stich, und wir würden übel daran sein, stünden uns nicht zu Gebote die ästhetischen Bildungsmittel mit ihrer spezifischen Macht, den Sinn für das Wesenhafte in der Welt — das wodurch ein Jedes Zweck an sich selber ist — wach zu erhalten, zu verstärken, immer neu zu beleben. Der Unterschied der Mittel springt sofort in

ie Augen. Von einer utilitaristischen Rückbeziehung auf das eigene ch ist hier nicht mehr die Rede, im Gegenteil: der neue starke Reiz egt ganz in der Hingabe. Der Verstand ist überholt, die Phantaisie egt sich um so mächtiger und das Herz wird voller.

So darf ich also meinen: es eröffnet die Phantasiebetätigung in der ben gekennzeichneten Form eine neue Dimension des geistigen Wachsums, die in die Tiefen der Sittlichkeit hineinragt. Die ist aber in der neuen Moralpädagogik zum Schaden unserer Sache stark vernachlässigt worden. Wird das Wort ästhetische Kultur genannt, erhebt sich meist vor den Augen unserer Moralisten das Schreckensgespenst des Asthetentums: Decadence, weichliche Lebensentfremdung, und damit wendet man sich wohl von der Sache und ihren Vertretern ab, statt eine Verbindung zur gemeinsamen Arbeit anzufangen, woran unserer Schule überaus viel gelegen wäre. Der knapp zugemessene Raum, den ich hier bereits überschritten, verbietet mir leider den obigen Gedankengang über die prinzipielle Erörterung hinaus zu verfolgen, und so darf ich mich vor Missverständnissen nicht sicher wähnen. Ein Wort kann ich hier zum Schluss denn doch nicht unterdrücken. Wenn ich den neuen Mahnruf „durch Kunst" für ethische Bildungszwecke so verheissungsvoll finde, geschieht es indem ich ihm einen zweiten unbedingt zugesellt denke, ein entschiedenes: fürs Leben! Ich meine es aber so:

Edel, Gerechtigkeit übend, bis zur Hingebung verständnisvoll stehen wir in der Kunstbetrachtung vor unserem Gegenstande, — da wird ein jeder von uns zum besseren Menschen, indem all die Kleinlichkeit der gewöhnlichen Berechnung, der Missgunst, des Verdachtes, die unseren sinn im praktischen Umgange mit Menschen und Dingen so leicht umstrickt und trübt, uns zeitweilig verlässt. Nun, solchem Momente wollen wir Dauer verleihen. Die Kunst soll uns zum ausgiebigsten pädagogischen Mittel werden, es möglichst so weit zu bringen, dass jene grosszügige Art des sonnigen — objektiven und zugleich gefühlswarmen — Schauens dem Zögling zur zweiten Natur wird und sich nunmittelbar in seinem Leben, an den Alltagsgegenständen seiner Umgebung, bewähren kann. Statt also die Kunst als Selbstzweck hinzustellen, als ein begnadetes Gebiet, wo der Mensch romantisch schwelgend sich für die Armut des Lebens entschädigen mag, werden wir im Gegenteil, in etwas paradoxaler Weise, sagen können, dass die Kunst dort ihr pädagogisch Höchstes leistet, wo sie über sich selbst hinausführt und sich in sofern entbehrlich macht, als der junge Mensch, bei erstarkter künstlerischen Phantasie, auch ohne Hülfe der Kunst, seiner umgebenden Welt die echten Werte abzugewinnen vermag, um so eines unerschöpflichen Reichtums des Lebens innezuwerden.

(Présenté en allemand.)

# ZEDELIJKE OPVOEDING EN BEWONDERING

DOOR IDA HEYERMANS

ROTTERDAM.

---

De zedelijke opvoeding in haar einddoel: vorming en staling van het karakter, is te beschouwen als de vrucht van een plant, die haar wortels diep in den grond heeft en langs verschillende kanalen de voedingssappen omhoog stuurt. Dat einddoel is de resultante van verschillende factoren. Het zou taak en plicht wezen ze alle na te gaan en van hun invloed te spreken voor het geheel dier zedelijke opvoeding, indien er in deze korte inleiding een afgeronde en diepgaande beschouwing gegeven kon worden. Waar dit niet het geval is, zij het nu inleidster toegestaan de bewondering in de opvoeding te beschouwen als element voor de zedelijke vorming.

Wie bewonderen kan, kent liefde en wie liefheeft, kan slechts handelen uit beweegredenen, door het innigste gevoel bepaald. Bewondering in een menschenziel is als een licht, dat zijn stralen op alles werpt, als het zout, dat de spijze smaak geeft.

Leer dus een kind bewonderen, liefhebben en er wordt gewerkt aan zijn zedelijke vorming, omdat er in hem dan die zielegesteldheid gekweekt wordt, die oorzaak is van het schoone, zedelijke handelen. Het hangt er echter van af wat bewonderd wordt. De bewondering voor den held uit den detective-roman en den koenen bandiet met zijn antimaatschappelijke daden ontspringt uit de diepste gevoelens in de menscheziel, maar wordt als het water, dat, niet geleid in zijn loop, daardoor verwoesting aanrichtend. De echte bewondering behoudt, geneest, geeft schoonheid, omdat zij schoonheid liefheeft.

Zij kan reeds vroeg in het kind haar heiligende werking beginnen.

Daar zijn planten en dieren, waarnaar het kind de schitterende oogen richt. Het groote wonder, dat elke bloem is, kan door een kind gevoeld worden, als de volwassene zelf bewonderend naar het mysterie van vorm en kleur kijkt. Elk insect is een stuk op zichzelf, een geheel van verrichtingen en verschijning, dat liefde wekt in wie met liefde aanschouwt en bestudeert. Elk dier is de poort tot een gebied, door den liefhebbenden en bewonderenden mensch met wijding betreden. Een

nd, dat met den volwassene die levensuitingen heeft leeren bewon-
ren, wordt opgeleid tot zedelijk handelen, omdat hij iets gaat begrij-
n en voelen van de zedelijke orde, de harmonie van het schoone. Die
wondering is heel iets anders dan weekheid. De laatste komt voort
t gemis aan moed; de eerste begrijpt, weet, ontneemt aan de daad het
bezonnene.

De gansche aarde en de gansche hemel geven het kind stof tot die
wondering. Zij neemt bezit van zijn ziel in de duizenden vormen en
euren van het levende en levenlooze, in de samengesteldheid van het
eine en den grootschen eenvoud van het geweldige; zij spreekt tot hm
de geluiden van de gonzende bij en den beukenden storm, in de
hittering van den dauwdrop en de flitsen van den bliksem.

Maar bewondering kan hij ook leeren voelen voor menschenwerk en
et beste in den mensch.

Laat een kind voelen en begrijpen wat goed en mooi werk is en in
em gaat de kracht zich ontwikkelen om zelf zulken arbeid te leveren.
We mogen niet tevreden zijn, voor we met het kind er van overtuigd
ijn dat hij naar deze krachten van dat oogenblik het beste heeft ge-
even wat hij geven kan, zoodat wat we vandaag prijzen, morgen weer
iet goed genoeg is, opdat het kind zich leert richten naar het hoogere,
et meer volmaakte en zichzelf den maatstaf leert aanleggen van het
nnerlijk onvoldane, dat uit kracht tot bewonderen altijd zoekt naar
et schoone. Het zal hem leeren, geen genoegen te nemen in het onvol-
omene en zijn bewondering niet te laten gaan naar het gemakkelijke
n slappe, den schijn zonder wezen, den vorm zonder inhoud.

Leer hem ook zich met zijn liefde te richten naar het schoonste in
en mensch. Ontkenning van het beste in ons is ontkenning van het
oogste in en buiten ons. Geen zedelijke opvoeding zonder ideaal, zon-
er geloof in iets heiligs.

Doch voorbeelden alleen wekken — het kind verlangt aanschouwe-
jkheid. Leer hem dus den mensch in zijn schoonste menschendaden be-
vonderen. Geen nood ouders, indien gij zelve opvoeder, volwassene,
et u in nederigheid bekennen moet, dat gij er wel naar streeft zulk
en voorbeeld te zijn, maar het nog niet zijt, in eigen oogen het nooit
unt wezen, omdat ge weet hoe dikwijls ge struikelt en altijd zelf be-
eden het eigen ideaal blijft. Ook dat streven werkt na op den jongere,
ien ge helpt opvoeden. Tracht in elk geval een voorbeeld te wezen.
Handel naar uw innerlijke overtuiging, opdat het kind, aan u terugden-
ende, later weten zal, dat ge een mensch wildet wezen, die zich trachtte
e richten naar het hoogere in zich.

Maar voorbeelden van schoon handelen zijn om u overal, als ge
echts oogen hebt om er naar te kijken. Die aanschouwelijkheid der
ewondering kan het kind gegeven worden, omdat zij overal te vinden

is daar, waar de mensch steunt, redt, worstelt, voorwaarts gaat, schept. Laat het kind iets weten van al de groot-kleine daden, telkens en elk oogenblik door den mensch verricht; van de pleegzuster en de dokters, die op hun post blijven zonder vrees voor den dood; van de arbeiders die graven in het duistere van de aarde en het harde van het graniet in het sneeuwgebergte; van de werkers, die klimmen naar torens en duiken naar de diepte van de zeeën; van de moeders, die waken uit liefde voor hun kinderen; van de zeelieden, die vechten tegen den storm en de golven om te redden wie er in nood is; van de moedigen die zich wagen om te ontrukken aan den dood wie er dreigt te verbranden.

Wek in het kind liefde voor den plicht door bewondering voor al de kleine en groote daden van reddende en behoudende liefde, voor den moed, die zichzelf vergeet.

Laat het kind de oogen richten naar de helden, die zijn als lichtto rens op de veilige kust voor de zoekende, zwervende menschheid. Geen land of het heeft zonen en dochters, die voorwaarts gingen, onbevreesd alleen soms, zonder anderen gids dan de stem in hen, die sprak en leid de. Soms zijn zij slechts gekend binnen de grenzen van het land, waa zij geboren werden; soms zijn zij als sterren aan den hemel der mensch heid, te zien van overal: Rembrandt, die schiep van uit zijn innerlijken rijkdom en aan armoede ten prooi was; Beethoven, die in zijn doofheid luisterde naar de melodieën in hem; Franciscus van Asisi, die de weeld verliet om de armen te helpen; Florence Nightingale, die het gevaa zocht om gewonden te helpen; Socrates, die den giftbeker ledigde al gaf hij kracht; Luther, die tegenover de grootsten der aarde spreken *moest*; Garibaldi, die een koninkrijk schiep en voor zich niets dan een stukje grond wenschte om te sterven; al die helden, die grooten en standvastigen, die geven zonder te nemen, die gehoorzaamden aan he hoogere in hen.

Uit kinderen, die aldus leerden bewonderen en liefhebben, wier ooger glansden bij de beschouwing van het schoone en de verhalen van d moedigen en nobelen, kunnen alleen de menschen groeien, die he schoone en goede willen, omdat zij het hoog houden in zichzelven, di het zedelijke zoeken, omdat zij het hebben leeren begrijpen en lief hebben.

## MORAL EDUCATION AND ADMIRATION.

### Synopsis.

The awakening of admiration in the innermost being of the child of the boy, furthers moral education, from the very fact that a chil learns thereby to love and act accordingly. The study of vegetatio

and animal life, of varied phases of life and of growth, may create admiration. Teach a child, therefore to love what is best in mental life, so that it is educated to become dissatisfied with and consequently oppose all that is weak and imperfect. Admiration may also be called into being by a study of the beautiful in human endeavours and operations. The teacher himself can only strive after something higher and in so doing becomes an example to the young. He can in so doing recount the work accomplished by those in active life around us, for example, nurses, miners, lifeboat men, etc., etc. Moreover, in every branch of life there are celebreties to whom attention may be directed: such as REMBRANDT, BEETHOVEN, SOCRATES, FLORENCE NIGHTINGALE, GARIBALDI, etc., etc., The story of lives such a these can teach the child to esteem the moral beauties of duty and courage and awaken ideals within him.

(PRÉSENTÉ EN HOLLANDAIS.)

# LA JOIE DE VIVRE

PAR MLLE ZÉNAIDE STOLITZA

PROFFESSEUR À L'INSTITUT PÉDAGOGIQUE DE ST. PÉTERSBOURG, DIRECTEUR DE L'ENCYCLOPÉDIE D'EDUCATION SOCIALE, ST. PÉTERSBOURG

La joie de vivre peut être considérée comme une base solide de l'optimisme pratique et comme une antagoniste du pessimisme — le grand fléau de l'humanité — qui s'est surtout aggravé de nos jours et qui pousse constamment au suicide adultes, adolescents et même de tous jeunes enfants.

Si la doctrine philosophique du pessimisme peut bien avoir sa raison d'être et une justification plus ou moins probable, ses conséquences pratiques sont bien déplorables et doivent être condamnées par la morale qui trace devant l'homme un but plus élevé que celui de se suicider, qui l'invite à se considérer comme un instrument d'activité et de bienfaisance au profit de l'humanité et qui lui impose des obligations non seulement envers autrui, mais aussi envers soi-même.

Les causes du pessimisme pratique sont bien nombreuses: sans compter les événements historiques et les misères de corps et âme qui font le partage de tout être humain. Ce sont: la mélancolie de tempérament individuel, la mauvaise fortune, une méchanceté innée, l'athéisme, une soif immodérée de plaisirs et de distractions ou bien, au contraire, une vie de privations continues, la misanthropie et le dégoût de soi-même; l'exemple, — enfin la suggestion.

Et tous ces pessimistes — qu'ils appartiennent à une cathégorie plutôt qu'à une autre — sont pour la plupart du temps de vrais égoistes; incapables de participer à la vie morale, sachant tout au plus mourir courageusement, mais non pas vivre et jouer le rôle d'agent moral en remplissant bravement leur devoir.

C'est d'une façon différente qu'on a à lutter contre chaque cause du pessimisne, mais au lieu de lutter c'est encore beaucoup mieux de préserver nos enfants de ce fléau de l'humanité par une éducation soignée, car ce dernier moyen serait plus efficace.

Voyons donc ce qui est à faire pour faire naître et maintenir la joie de vivre et non le désir de la mort. Dès l'âge tendre ce sont les

habitudes, les instincts que l'éducation doit développer pour en faire plus tard dans l'âge conscient et réfléchi ses alliés inconscients, mais fidèles. Avant de labourer la terre il faut défricher le terrain. Vis-à-vis de l'optimisme conscient et réfléchi, professé et suivi dans la vie — c'est la joie de vivre inconsciente mais intense qui sera son avant-coureur et son alliée. Défricher le terrain, c'est cultiver avec soin tous les germes de la vie que l'homme porte en soi, ses instincts naturels: ce qui ne veut pas dire seulement les laisser grandir, mais aussi les diriger, les éclairer par un but élevé et moral, éviter les déviations.

Notre instinct fondamental, c'est l'instinct de conservation, l'instinct de la vie qui nous pousse à lutter contre la mort et le danger imprévu, à augmenter notre bien-être, à rechercher le plaisir et éviter la douleur, à poursuivre des buts que nous considérons comme des biens. Plus il est développé — d'autant plus le sujet est-il armé pour faire face aux misères de la vie et ne pas perdre sa joie de vivre.

Tâchons donc de procurer à nos enfants de la force vitale en veillant à leur éducation physique et de leur donner une enfance gaie, joyeuse, pleine d'activité spontanée. Les désirs irraisonnables et les plaisirs nuisibles doivent seuls être empêchés. Or un plaisir est nuisible non seulement s'il détruit la santé, mais aussi s'il est trop fréquent ou trop intense, provoquant une lassitude d'âme et lui ôtant la possibilité de jouir d'autres plaisirs.

L'instinct social poussant l'homme à un sentiment de solidarité vis à-vis de ses semblables et à une activité sans relâche lui donne la satisfaction de la responsabilité, le désir de mieux faire, d'accomplir bravement sa tâche sociale — et cet espoir là lui donne des forces, le garantit du pessimisme.

Il faut donc se réjouir si l'enfant a des tendances sociales, il faut tâcher de lui donner des camarades, lui faire ressentir de bonne heure les sentiments altruistes et faciliter toute oeuvre sociale qu'il voudrait bien entreprendre.

Parmi nos instincts il en est un qui pousse l'homme à se créer une famille, à se perpétuer en sa postérité, à vivre pour ses enfants — ce qui lui rend l'existence plus intense, plus gaie, plus réfléchie, à mesure que sa vigueur individuelle s'affaiblit. Par conséquent le mariage, la famille est une des sources de l'optimisme, da la joie de vivre.

En bien, tant mieux si les enfants jouent à la poupée et mettent un point d'honneur à soigner les petits c'est qu'ils exercent leur instinct de maternité ou — bien rarement, hélas — celui de paternité. Ils se préparent à la vie réelle, ils portent en soi les germes de la joie de vivre qui va leur éclairer l'âge mûr.

Mais l'instinct paternel et même parfois maternel peut faire place

à l'instinct purement sexuel qui aboutit, surtout s'il est trop précoce ou bien s'il y a exagération ou déviation, à un pessimisme marqué. Or, c'est à l'éducation de retarder les manifestations de l'instinct, de chasser la sensualité, de donner à l'adolescent une jeunesse saine, éclairée par l'idéal et de lui garantir ainsi, à un certain point, sa joie de vivre.

Parmi les instincts de l'homme sont encore à citer l'amour de la vérité et la force créatrice qui le pousse à une activité continue. Examinons de plus près le premier de ces instincts: curiosité de savoir et véracité — voilà ses manifestations toutes les deux favorables à la joie de vivre.

Il est vrai que le pessimisme s'associe souvent au savoir et que l'enfance ignorante est plus optimiste que l'âge mûr. Mais l'optimisme fondé sur le savoir, sur la science, sur les lois de nécessité peut aussi bien s'expliquer par le sentiment de résignation basé sur le savoir et celui de liberté par contraste avec la nécessité des lois de la nature; et cet optimisme alors est beaucoup plus constant, plus solide que celui de l'enfance inconsciente. Ne craignons donc pas de révéler à nos enfants les mystères de la vie et de l'univers: la vraie science n'étouffe pas la joie de vivre, mais elle l'éclaire et lui donne une base solide.

Il en est de même de la véracité: c'est une nouvelle source d'optimisme, car la justice, la confiance s'y rattachent et donnent un aspect plus joyeux à la vie.

Quant à la force créatrice qui se manifeste en religion, art, morale — elle fait goûter à l'homme la jouissance de la prière fervente, de l'extase religieuse, elle l'initie aux mystères du plaisir estétique, le fait développer son activité morale, lui donne la satisfaction du sacrifice, etc. La vie devient ainsi plus intense, plus pleine, la joie de vivre plus profonde.

Veillons donc à ce que nos enfants reçoivent une bonne éducation religieuse, estétique et une éducation soignée de la volonté pour leur donner la faculté de jouir non seulement de la vie physique et sociale, mais aussi de la vie psychique individuelle et hautement intellectuelle: leur joie de vivre n'en sera que plus grande et le pessimisme avec ses conséquences fatales deviendra d'autant plus rare.

(Présenté en français.)

# OVER HET BEGINSEL DER ONTHECHTING IN DE OPVOEDKUNDE

door T. Drijvers
Willebroeck, België

Onthechting of geen? Die vraag is, welingezien, het brandpunt der hedendaagsche geschillen over zedenleer en over zedelijke opvoeding. Met die vraag leggen wij den vinger op de wonde der moderne beschaving, die wars is van onthechting.

In dees verslag zullen wij 1e aantoonen dat het beginsel der onthechting een noodzakelijke grondslag is aller zedelijkheid en dus aller zedelijke opvoeding, 2e het begrip der onthechting dieper doorgronden en verkeerde opvattingen weren, 3e eenige opvoedkundige toepassingen aanduiden.

I. De zedenwet is de wet die de mensch moet naleven om te handelen als zedelijk mensch. De wil moet die wet volgen, maar de rede moet ze aan den wil voorhouden, en vermits het voorwerp van den wil het *goede* is, moet de rede van den wil zeggen wat *goed* en dus na te streven, wat *kwaad* en dus te schuwen is.

Door *goed* kan men verstaan al wat aan 's menschen behoeften of verlangens beantwoordt. In dien zin is al wat de wil begeert, goed; de wil toch kan niet streven dan naar het goede, m. a. w., kan niet begeeren dan wat begeerbaar is.

Doch er is een *hooger* en een *lager* goed, en in al de handelingen, die tot het gebied der zedelijkheid behooren, heeft de wil tusschen een hooger en een lager goed te kiezen. Zal ik geld, dat het mijne niet is, maar dat toch *goed* is om mijne verlangens te bevredigen, mij door diefstal toeëigenen, of zal ik de rechtvaardigheid verkiezen, als zijnde een onmisbaar goed voor de orde en de welvaart der maatschappij? Zal iemand het genot der wraak zoeken over een ontvangen hoon, of, zichzelf bedwingend, geen andere herstelling willen dan die zijne eer of de openbare gerechtigheid vergen? In al zulke gevallen (en het leven is er van samen gevlochten) moet de mensch, om zedelijk te handelen, een lagere begeerte onderdrukken, aan een lager genot verzaken, om-

dat hij er een hooger goed zou door verliezen voor zichzelve of voor anderen. Het najagen van een lager goed wordt dan een kwaad, als zijnde de berooving van een hooger goed. Het hoogere staat dan tegenover het lagere goed, als zedelijk goed tegenover zedelijk kwaad.

Daden waarbij zulke keus zich niet voordoet, b. v. eten, drinken, slapen om te voldoen aan den eisch der natuur, behooren meer tot het physiek dan tot het zedelijk leven.

Wij mogen dus zeggen, dat op den bodem van elke zedelijke daad eene *verzaking* ligt. Verzaking behoort tot het wezen zelf der zedelijkheid.

Daar nu de begeerte die wij moeten te keer gaan, iets is van ons zelven, wordt de verzaking eene zelfverzaking; en daar wij die begeerte, welke dikwijls eene hevige opwelling onzer natuur is, zooveel mogelijk dooden, is die verzaking eene *versterving*. Zij vraagt ook terecht den naam *onthechting*, vermits die begeerte is als een band die ons aan het begeerde bindt, en dien wij door de verzaking losmaken. De onthechting zal zijn eene *voortdurende verzaking* aan eenig lager, veelal zinnelijk goed.

Uit het voorgaande besluiten wij dat, wilt gij een zedelijk mensch vormen, gij hem onthechting moet leeren. Ook is onthechting steeds eene hoofdzaak geweest in alle leering, die iets tot de verheffing der menschheid heeft bijgedragen. Allen, die zelfbeheersching of zelfbedwang noodzakelijk heeten, preeken daardoor reeds onthechting of verzaking aan; want wat is zelfbedwang anders dan het bedwingen van ongeregelde begeerten, dus verzaking? Men vindt ze dan ook bij al de zedenmeesters der Grieksche of Romeinsche oudheid. Men vindt ze op bijzondere wijze in het Boedhisme, waar vele Europeesche zoekers en vooral de Theosophen ze zijn gaan opdelven. Men vindt ze in de, volgens ons, volmaakste gedaante bij Christus en in de Roomsche Kerk. De moderne cultuur schijnt te gruwen van onthechting en versterving. Toch willen wij haar het beleedigend verwijt niet toesturen dat zij, niet alleen met den naam maar ook metterdaad, alle onthechting verwerpt; want dan wierde alle poging tot zedelijke opvoeding een onzin. Zelfs de materialistische levensaanschouwing kan geenen stap vooruit zonder het beginsel der verzaking, vermits ook de gezondheid des lichaams gedurig de opoffering vraagt van vele lusten. Verre zal hij het echter op den weg der verzaking niet brengen, daar hij geen hooger goed erkent dan het zinnelijke.

II. Verklaren wij nu nader het begrip van onthechting volgens Christus en volgens de Roomsche Kerk; want niet alleen onder andersdenkenden, maar ook onder Katholieken heerschen daarover misopvattingen. Ten eerste zij opgemerkt, dat de onthechting *niet alles* is in het zedelijk leven. Christus legt zijnen leerling op eerst zich te ver-

loochenen (abneget semetipsum) en dan hem te volgen (sequatume); dit „volgen" behelst het positieve streven ter volmaaktheid en gaat dus verder dan verzaking.

Ten tweede, en dit verdient vooral onze aandacht, is onthechting *niet bedoeld om haar zelve*, maar om een hooger goed, dan men er door bekomt.

Alles wat God geschapen heeft, is goed; derhalve zal het genot er van alleen dan slecht zijn, wanneer het ons van een edeler genot berooft.

Soms is dit hooger goed iets, dat zich volgens de zedenwet aan mijnen wil opdringt als *plicht*, en dan is de verzaking aan het lager goed, dat ermee in strijd is, ook plicht. Zoo b.v. moet ik uit plicht verzaken aan onrechtvaardig goed, aan bedwelmenden drank, aan onkuisch vermaak.

Soms zal een mensch uit vrije verkiezing aan een niet-verboden lager goed verzaken, om een hooger goed te verwezenlijken, waartoe hij niet gehouden was. Wanneer Stanley aan zijne rust verzaakte en zich aan vele ontberingen prijsgaf om (wij onderstellen, in 't belang der menschheid) onbeschaafde afrikaansche volksstammen te gaan verkennen, dan ging zijne onthechting verder dan plicht gebood, en werd heldhaftig.

Men bemerke ook dat, wat in één geval hooger goed is, straks op zijn beurt lager goed kan worden tegenover een ander, dat nog hooger staat. Zoo b. v. moet ik aan misbruik van alcohol verzaken om wille mijner gezondheid, die een hooger goed is dan jenevergenot; maar ik mag mijne gezondheid in gevaar brengen door verpleging van besmettelijke zieken, ik mag mijn leven opofferen voor de vrijheid van mijn vaderland.

Zóó is het dat Christus, die kinderliefde voorschrijft en dus moet willen dat in gewone omstandigheden een zoon zijnen ouderen bijblijft tot steun en troost, nochtans zegt dat wij om zijnentwille moeten bereid zijn aan vader en moeder vaarwel te zeggen.

In dien zin ook zijn de kloosterlijke geloften van vrijwillige armoede, volmaakte gehoorzaamheid en eeuwige zuiverheid op te vatten: men ontzegt zich eigenbezit, men legt zijnen wil in den wil zijner oversten, men verzaakt aan de voldoeningen des huwelijks om vrijer en krachtiger te kunnen werken aan het heil zijner medemenschen en aan de glorie van God.

De onthechting van eigen wil, de opoffering zelfs van het leven vinden wij terug in den soldaat, die, op het bevel zijn zijnen overste, kloekmoedig den dood tegemoet gaat tot verdediging van het recht.

De onthechting maakt de vruchtbaarheid uit der kerk, gelijk zij ook in het burgerlijk en huiselijk leven de bron wordt van alle heldendaden en zelfopoffering. Moeders die zich niet kunnen onthechten, zijn geene

moeders meer. Is zelfs bij de dieren eene broeiende klokhen niet een voorbeeld van onthechting? Geen wonder dat heden de afkeer van onthechting het moederschap beperkt.

Zoo bevinden wij dat de wet der onthechting niets anders is dan de wet van het hoogste goed, en dus ook van de hoogste vreugd; want vreugd is genot van het goed. Onthechting is ook een vast anker van gemoedsrust in rampen; want welk verlies kan hem treffen, die van alles onthecht is? De christelijke onthechting verwerpt niets wat goed is; het eenvoudigste vermaak der zinnen is haar welkom zoowel als de abstracte beschouwing van den geest, zoolang noch het een noch het ander eene vergiftiging is van een hooger, rein genot. Zij kan zich vermeien in al het geschapene; alle stoffelijke vooruitgang, alle ware wetenschap of kunst ligt in hare betrachting; hierin verschilt zij van het Boedhisme, dat zoo ik vermeen te zeer de onthechting *om* de onthechting heeft beoefend en daardoor het tijdelijke verwaarloosde.

Wel zal, en dit is van gewicht in de opvoeding, de onthechting soms voorkomen als *oefening* van den wil. Heeft, b. v., iemand te kiezen tusschen een fijner en een grover spijs, dan kan de onthechting hem aanzetten de laatste te nemen, zelfs dan als noch naastenliefde, noch eenig bijzondere beweegreden hem nopen. Hij doet het alleen om de heerschappij van zijnen wil te bevestigen. Vele verstervingen worden in dien zin door de kerk opgelegd. Dit is gezonde opvoedkunde; een soldaat die voor 't eerst een geweer zou afschieten, wanneer een vijand te vellen is, zou den vijand niet veel hinderen. Ook in zedelijke zaken wordt men strijder en overwinnaar door de oefening.

III. Wij komen tot de opvoedkundige toepassingen. Vermits onthechting de veder moet zijn van heel het zedelijk leven, moeten wij niet alleen het kind onthechting leeren, maar zijn karakter er toe vormen.

1e. Vooreerst moet men het kind, niet op abstracte, maar op concrete wijze, dus door voorbeelden, het onderscheid doen bevroeden tusschen lager en hooger neigingen, lager en hooger genot. De hierarchie of rangorde der goederen moet klaar voor zijnen geest staan, het bestendige boven het vluchtige, het geestelijke boven het zinnelijke, het edelmoedige boven het ikzuchtige, het maatschappelijke boven het bijzondere, het eeuwige boven het tijdelijke, het bovennatuurlijke boven het natuurlijke. De Katholieke opvoeder, voorgelicht door de kerk, zal hierin niet weifelen en kan de zekerheid en helderheid van zijnen blik mededeelen aan het kind.

Dit wil niet zeggen dat daarmede toepassing dier algemeene regelen op de bijzondere gevallen reeds gedaan is. Neen, in elk voorkomend geval waarin de lage begeerten de ziel van den mensch tokkelen en zijn verstand zoeken te verbijsteren, is bezinning, is nadenken noodig.

Het kind kan dus niet genoeg gewaarschuwd worden tegen overijld, driftig handelen. Voorbeelden als dit van Esau, die voor wat linzenbrij zijn eerste-geboorterecht afstond, liggen, helaas! genoeg te rapen in het moderne leven; zelfs in het gedrag van het kind kan de meester nu en dan op zooiets wijzen.

2e. Vermits de wil van den mensch naar het goede streeft, is het er om te doen het zedelijke goede aanstonds als hooger goed, dus als meer begeerbaar aan den wil te doen voorkomen, het verbodene lager goed integendeel als verachtelijk en verwerpelijk. Vraagt gij aan het kind wie het schoonst handelt, hij, die zijne lekkernij gansch alleen opsnoept terwijl anderen niets hebben, of hij, die ervan mededeelt aan zijne broeders, zuster of gezellen, aanstonds zal het kind den laatste de voorkeur geven, en zal zich genegen voelen om ook zoo te doen.

Aan de jongens, die er op uit zijn hunne kloekheid te toonen en anderen te overvechten, make men klaar dat verstand en zelfbeheersching eene hoogere kracht zijn dan die lichaamssterkte, waarin de mensch toch nooit het paard zal evenaren. En aan de meisjes die zoo geerne schoon zijn, doe men verstaan dat stille zedigheid schooner staat dan lichtzinnige praal, die haar toch maar als poppen en zottinnen zal doen aanzien. Onkuisch genot zullen de jongelieden verachten, zoolang het hun als vuil en onteerend voorkomt tegenover den reinen glans der kuischheid. Toch zal dit eergevoel misschien geen stand houden tegen de in- en uitwendige aanhitsingen der ontucht, indien het niet zoo haast mogelijk versterkt wordt door een *beredeneerd* besef der meerderwaardigheid van een zedelijk tegenover een losbandig leven.

3e. Is de *straf* een opvoedkundig middel om onthechting te kweeken.

Veel dreigen met straf is slecht, vooral als er gramschap, schrikaanjaging bijkomt; want daardoor tart men de fierheid, het krachtsgevoel van sommige harde karakters: niet voor dwang te buigen aanzien zij als iets edels, als een bewijs van sterkte.

Toch is daarom het strafbegrip niet weg telaten; maar het is verkieslijk de straf voor te stellen als een natuurlijk, noodzakelijk gevolg der overtreding. „Gij verstaat wel, mijn jongen, dat, zoo gij wanorde sticht, andere kinderen plaagt of u ergerlijk gedraagt, gij onmogelijk bij het gezelschap kunt blijven", met zulke woorden zal men wel eens een woeligen gast op straf zetten.

Ten aanzien van de *hel* zal het niet moeilijk zijn te verklaren dat wie hier Gods liefderijke inzichten tegenwerkt, God hoont of zijne medemenschen vervolgt en belaagt, niet hierboven Gods aanschijn genieten noch met de uitverkorenen in het rijk van liefde en vrede heerschen kan. Hem blijft niet over dan het rijk van duisternis en wanorde, waar hij eeuwig zichzelven het verlies van zijn geluk verwijten zal.

4e. Om den overmoed der kwaden te breken, zal men niet alleen hun-

ne boosheid maar vooral hunne *dwaasheid*, hunne onzinnigheid in 't licht stellen, soms zelfs hunne ziekelijkheid naar geest of lichaam. Velen willen wel boos zijn, omdat zij dit als eene kracht, als eene stoutmoedigheid beschouwen, maar niemand wil voor onwetend of krank, voor een zwakkeling doorgaan; en toch ligt in de ondeugd steeds ziekelijkheid, veelal echter eene vrijwillige.

De geest des verderfs wil de zaken omkeeren en de eerlooste praktijken doen doorgaan als *slimheid*, als fijnheid, in tegenstelling met de onnoozelheid der deugd. Des duivels loktaal: „Gij zult zijn als de goden alles wetende, goed en kwaad" doet nog alle dagen dienst tegen onschuldige harten: zij moeten niet zoo onwetend, zoo schuchter blijven, maar de wereld leeren kennen enz. Daarentegen hoeft de jeugd gewapend, met haar op tijd te leeren wat zij weten moet en met haar anderzijds te toonen hoe valsch de voorlichting der wereld is, b. v. in romans, in vertooningen, welker personen en feiten verdicht zijn en welker strekking logenachtig is.

Zelfstandig oordeel dient ontwikkeld.

5e. Eindelijk zal men den jongen lieden het edele der onthechting doen beseffen door zooveel heerlijke voorbeelden, waarmee niet alleen de wereldgeschiedenis, maar ook nog de hedendaagsche samenleving schittert. Inzonderheid zal men daardoor het vooroordeel weren, als zou de redelijke wil, vooral in geslachtelijke zaken, niet bestand zijn tegen de driften.

In de geschiedenis der heidensche volken zal men meer dan één Cincinnatus, zelfs ééne Lucretia tegenkomen; in de gewijde boeken Abraham die zijn vaders land verlaat, Jozef die zich om zijne kuischheid laat kerkeren, verder Tobias, Susanna, Eleazar, de Maccabeeën enz.; in de geschiedenis van alle christene volkeren eene menigte van maagden-martelaressen en andere bloedgetuigen des geloofs; ook helden van liefde voor vaderland en menschheid; men wekke echter door die voorbeelden niet enkel geestdrift op, maar kalme overtuiging, dit vooral met de drijfveren der daden te onderzoeken en te beoordeelen.

Daar een gewetensvol christelijk onderwijzer zelf aan vele wereldsche ijdelheid zal verzaken, zal zijn gedrag een praktische uitslag zijn zijner lessen; in dit opzicht zullen vooral kloosterlingen met gezag kunnen spreken.

Bovenal toch zal vóór de oogen der christene jeugd uitschitteren de ideaal-reine Vrouw en Maagd Maria, die haar moederlijk hart voor de wereld opoffert, en, boven haar, heur goddelijke Zoon, die van af het kruis, dien onvergelijkelijken predikstoel, de volmaakte onthechting verkondigt aan al de toekomstige geslachten tot het einde der eeuwen. Van daar vloeit de bron der onthechting steeds zuiverend en vernieuwend over het aardrijk; daar is de leerschool der jeugd.

(Présenté en flamand.)

## DU PRINCIPE DE RENONCEMENT DANS L'ÉDUCATION MORALE

RÉSUMÉ

*I. Nécessité de ce principe.*

Le renoncement est une base indispensable de toute morale, donc de toute éducation. En effet pour qu'un acte soit moralement bon, il faut que la volonté ayant à choisir entre un bien inférieur et un bien supérieur s'attache à celui-ci et *renonce* à celui-là. Voilà pourquoi toute doctrine morale, digne de ce nom, a toujours prêché le renoncement, le détachement. Même le matérialisme ne saurait s'en passer entièrement. —

*II. Elucidation du concept de renoncement et de détachement d'après la doctrine catholique.*

a) Le renoncement ne constitue pas toute la moralité d'un acte; mais en est l'élément *négatif*, sans lequel le bien positif est impossible.

b) Le renoncement doit se pratiquer non pour lui même en tant qu'il nous prive d'un bien, mais en vue du bien supérieur qu'il nous procure.

c) Tantôt le renoncement nous est imposé par la loi morale comme un devoir, tantôt il est de libre choix et peut devenir héroique.

d) La loi de renoncement, étant la loi du plus grand bien, est aussi la loi de la plus grande joie, puisque la joie n'est que la jouissance, que procure le bien. Le détachement est une source de quiétude et de paix, puisque celles-ci ne sont troublées que par le désir immodéré d'un bien inférieur.

e) Le renoncement peut et doit parfois se pratiquer à *titre d'exercice*, sans autre fin que de raffermir l'empire de la volonté sur les appétits sensuels.

*III. Applications pédagogiques.*

Pour former l'âme de l'enfant au renoncement il faut

1°. lui faire saisir d'une manière *correcte* la différence entre le bien supérieur et le bien inférieur et lui inculquer de bonne heure la hiérarchie des biens, selon les claires données de la doctrine catholique, tout en l'habituant à un judicieux discernement pour chaque cas particulier.

2°. Lui montrer le bien supérieur et le bien inférieur sous leur vrai jour, de manière que sa volonté se porte spontanément vers le premier, et que cette préférence s'appuie, non sur le seul sentiment, mais sur une compréhension raisonnée des choses (aussi en matière sensuelle).

3°. Dans les punitions il faut veiller à ce que l'enfant ne trouve une satisfaction supérieure à braver la contrainte, il faut que la peine lui apparaisse comme la suite naturelle de la faute et en fasse ressortir la laideur.

4°. Veiller à ce que la séduction ne puisse faire valoir la connaissance et la pratique du mal comme une émancipation et un bien supérieur.

5°. Faire reluire l'héroïsme des sublimes renoncements, dont l'histoire profane et sainte nous conserve le souvenir, mais viser moins à exciter des enthousiasmes passagers qu'à produire des convictions profondes.

(Présenté en français.)

# TIERSCHUTZ ALS WICHTIGER UNTERTEIL DER MORALISCHEN ERZIEHUNG

VON FRAU C. J. TUYT

VERTRETERIN DES TIERSCHUTZVEREINS

Wenn wir uns umsehen, sowohl in der Fremde als in der Heimat, und den Machtsmissbrauch sehen, den der Mensch übt über das Tier, da fragen sich viele, aus welchen Ursachen dieses Missverhältnis entstanden sei und ob unser Jahrhundert wohl mit Recht das aufgeklärte genannt werden dürfe.

Nirgends zeigt sich die Art des Menschen so abscheulich, nirgendwo ist das menschliche Empfinden in so tiefem Schlafe als wo es das Leben und das Glück der Tierwelt gilt.

Mit Recht sagte de Hobineau in seinem „Essay sur l'inégalité des races humaines" der Mensch sei „l'animal méchant par excellence", indem er das einzige Wesen sei, das andern Geschopfen Weh tue und Leid zufüge mit keinem andern Zweck als eben das Wehtun, ja dass er oft in dieser Quälerei eine Wollust, eine ganz besondere Freude finde.

O, könnten die Tiere reden, überall wo der Mensch über sie herrscht; wie viel Klagelaute würden uns entgegentönen, wieviel flehende Augen würden auf uns gerichtet sein! Könnten die Tiere sich vernehmlich machen, es ginge durch die Welt ein Schrei des Elends, ein Seufzer des Jammers, der noch heute trotz aller Bildung, aller Wissenschaft und Kunst eine fürchterliche Anklage wäre gegen das lieblose Menschengeschlecht.

Das Leiden der Tiere scheint aber in der Regel auf die Menschen viel weniger Eindruck zu machen als das Leiden der Menschen selbst, da die Tiere ihren Schmerz nicht äussern können, wenigstens nicht auf die Weise wie die Menschen das tun.

Auch werden für die Unempfindlichkeit, oder die Unmenschlichkeit, die abendländische Völker an den Tieren begehen, Entschuldigungen angeführt, erstens durch die sogenannte religiöse Auffassung, die nur dem Menschen Unsterblichkeit zu erkennt und somit eine Rechtfertigung der Grausamkeit enthält, weil sie die Tiere als seelenlose Wesen betrachtet, während eine zweite reiche Quelle der menschlichen Grau-

samkeit in Descartes' Lehre ihre Ursprung findet, die Tiere hätten weder Gefühl noch Bewusstsein und seien also nichts mehr als lebende Maschinen.

Nimmt es Wunder, dass Voltaire mit wohlmeinendem Spott sich über diesen monströsen Satz empörte und mit vernichtender Ironie sagte, Gott habe den Tieren Gefühlsorgane gegeben, damit sie *nicht* fühlen sollten. Dadurch gab er aufs deutlichste zu verstehen, die Tiere dürften nicht zu der Klasse der *Dinge* herabgesetzt werden.

In seinen Betrachtungen behandelt er alles Geschaffene im Zusammenhang und kommt zu dem Schluss, dass alle Wesen ohne Ausnahme den ewigen Gesetzen unterworfen sind. Weder die Menschen noch die Schnecken haben von dem was sie besitzen, sich selbst etwas geben können, sie haben alles geschenkt bekommen.

Die Lehre, dass die Menschen hinsichtlich der Tiere berechtigt seien jede Art verletzender Taten zu verüben, und dass solche Taten völlig gerecht und durchaus erlaubt wären, ist denn auch eine schändliche Logik, die mit jedem Gefühl von Menschlichkeit und Recht im Widerspruch ist.

Darwin hat die liebevolle Neigung zu allen lebenden Geschöpfen eine der edelsten Eigenschaften des Menschen genannt, und der Dichter Shelley und Tolstoi sind unter den hervorragendsten Bekennern dieser heiligen Sache.

Sie gründen ihre Theorien hierauf dass die höhern Formen sich aus den niedern entwickelt haben, gerade so wie die höhern Formen der menschlichen Gesellschaft aus der Wildheit und der Barbarei hervorgegangen sind.

Und diese Evolutions-Annahme der organischen Welt besiegelt das Todesurteil der Lehre, dass der Mensch als Mittelpunkt des Weltalls betrachtet werden müsse.

Hiermit möchte ich also vor allen Dingen fest stellen, dass der Mensch ebenfalls ein Tier ist in dem möglichst buchstäblichen und stofflichen Sinne des Wortes; in sehr bedeutender Hinsicht ist er das höchst entwickelte der Tiere, nach Anlage und Form ist er ihnen gleich. Die Tiere sind demnach ebenso wahrlich lebende Wesen mit wertvollem Nervensystem und mit genau solch echten Empfindungen, Rechten, Betrübnissen wie der Mensch. Und weil sie unsere Verwandte sind, haben wir nicht das Recht sie als unsere rechtmässige Beute anzusehen.

Wollt ihr die Weisheit und die Emsigkeit der Tiere kennen lernen? Geht zur Ameise. Sie kann tun was kein Mensch vermag. Getreide bewahren in warmer feuchter Atmosphäre, ohne dass es keimt. Wollt ihr lernen was masshalten ist? Geht nicht in der Städte vergoldete Trunkhöhlen, wo die Menschen in dem tödlichen Branntweindunst wie Fliegen sterben. Wollt ihr Keuschheit erfahren? Betretet nicht die

dumpfen Gemächer, wo der Menschen Leidenschaft glüht, sondern besteigt die Felsen, wo der Adler horstet.

Die Weise wie der Vogel sich fliegend bewegt, hat an Leichtigkeit und Schnelligkeit viel vor dem schlürfenden Gang des Menschen voraus. Das Pferd besitzt ein Organ, das im Finstern es sicher führt, wo das Auge des Menschen nichts unterscheiden kann. Zugvögel finden ohne Karte oder geographisches Handbuch, ohne irgend eine Spur die sie leiten könnte, Jahr für Jahr Tausende von Meilen weit den Weg zurück zu dem Platze wo sie nisten. Viele Tiere besitzen auch das Vermögen Witterungsveränderungen und Sturm anzukündigen.

„Tue an andern was du an deinem eignen Ich tun würdest", lehrte einmal Confucius, die Riesenfigur aus der Mongolei. „Was du nicht willst, dass dir geschehe, tue das auch andern nicht."

Dieses ist das grosse Gesetz, das Gesetz der gesellschaftlichen Gerechtigkeit. Es ist dies der Geist des ideellen Weltalls; nur dieses Gesetz ist im Stande die Welt zu erlösen und ihr den Frieden und die Harmonie zu geben, nach denen es sie verlangt.

Lebe und gönne andern das Leben, das ist die gegenseitige Verpflichtung zwischen dem Menschen und dem Tier.

Wir sind demnach auch noch etwas mehr zu geben schuldig als blosse Nahrung und Schutz vor Misshandlung. Wir haben den Menschen gegenüber die Pflicht leutselig und liebreich zu sein, dieselbe Pflicht haben wir den Tieren gegenüber die für Freundlichkeit und liebevolle Behandlung empfindlich sind.

Auf die gegenseitige Verpflichtung und Brüderschaft nun, die für alle Menschen und Tiere gilt, müssen wir unsere Gedanken gerichtet halten, wenn wir die Zukunft des jungen Menschengeschlechts ins Auge fassen.

Wenn doch ein Tier uns ansieht mit all seiner Liebe und Furcht, seinem Zutrauen und tiefsten Gefühl, und auch sein fragender Blick uns trifft, da *konnen* wir nicht länger glauben, dass eine grosse ewige Trennung zwischen ihm und dem Menschen bestehe.

Die Erfahrung lehrt, dass auch sein Leben oft viel redlicher und getreuer als das des Menschen sein kann. Warum sollten Freude- und Klagetöne die das Tier unter gewissen Umständen vor dem Menschen vernehmen lässt, nicht ebenso viel bedeuten wie die Töne die hervorbrechen aus dem Gemüt des Menschen selbst?

Ein grosser Faktor zur Aneignung solcher humanen Begriffe muss wohl vorzüglich in moralischer Erziehung gelegen sein. Die Schule und die Lehrer sind es, welche die Macht haben die törichte Lebensansicht, dass alles Geschaffene dem Menschen zu willkürlicher Verfügung gestellt sei, auf immer unmöglich zu machen. Darum soll an erster Stelle die Schule das Mitgefühl für Tiere auf jede mögliche Weise anerziehen; steht ja das Tier dem Kinde näher als der Erwachsene.

Schon in frühester Kindheit soll die Jugend vertraulich mit den Tieren verkehren, damit der Schulunterricht gleichsam als Fortsetzung und höhere Auffassung dieses humanen Geistes betrachtet werden könne. Mehrere Unterrichtsfächer können dem Lehrer bei seinem Streben dienlich sein. Tierkenntnis, wird die unwirkliche Kluft zwischen dem Menschen und dem Tiere verkleinern und Achtung und Neigung auch für die niedrigsten Geschöpfe hervorrufen.

Beim Unterricht in der Geographie, wo den Kindern die nötige Kenntnis von Ländern und Völkern beigebracht wird, wird der Lehrer oft Veranlassung haben auf allerlei Bräuche und Missbräuche hinzudeuten die als Tiermisshandlung gelten können.

Auch beim Rechnen kann der Lehrer auf den grossen Nutzen und die Vorteile weisen, welche die Tiere uns auf verschiedene Art leisten, während durch den Singunterricht bei der Wahl der Lieder die Liebe für die Vögel im Freien beigebracht werden kann. So kann vorzüglich die Schule der Ort zu einer moralischen, ethischen Erziehung sein; von ihr hängt in der Zukunft das Los der Tiere ab.

Die Indiër sind in dieser Hinsicht uns weit voran; es herrscht in einigen entlegenen Landen stets ein dauerhafter Frieden zwischen Tier und Menschen. Bombay hat vielleicht das grösste und am besten eingerichtete Tierspital der ganzen Welt; alle möglichen Tiere werden da ebenso gut gepflegt als der Mensch in den Krankenhäusern bei uns. Die Patienten wohnen zum Teil in der Anstalt, zum Teil auch ausserhalb derselben. Mit Recht ist dieses Spital Bombay's Stolz, die Einwohner dieser Stadt spenden ihm überaus freigebig ihre Beiträge.

Auch in vielen andern Städten von Indien finden sich Anstalten die mit den obengenannten Tierspitälern viel Aehnlichkeit haben. Sicher ist, dass das Tierleben in Indien mit viel grösserer Ehrfurcht und Neigung behandelt wird als unter den christlichen Nationen.

Der wichtige Tatbestand der Fleisch-Enthaltung hat unter den Indiern ausserordentlich günstig gewirkt.

Ich will hier die schöne Sache des Vegetarismus nicht verfechten; ein jeder wird aber einsehen, dass es schwer hält mit Nachdruck die Rechte der zur Nahrung bestimmten Tiere anzuerkennen oder zu verteidigen. Es lehnt sich ja gewiss die ganze Natur des Menschen gegen die Grausamkeiten auf, die als unumgängliche Folgen mit dem Abschlachten verbunden sind und die zufolge der zunehmenden Kultur bei Beförderung der Tiere über weitere Strecken noch bedeutend verschlimmert werden.

Das Tierschlachten führt aber auch für den Menschen eine bedauerliche Entartung herbei. Es ist ja wohl bekannt, dass in den Pubertätsjahren die Neigung zu greulichen Handlungen in hohem Masse zunimmt.

Auf den Schlachthöfen werden denn auch die abscheulichsten Grausamkeiten vielfach von angehenden Jünglingen verübt; ja, das Tierquälen kann oft zu einer Wollust werden, die das Nervensystem in hohem Grade angreift.

Mantegazza erzählt dass ein Mann, der eines Tages einen Hahn schlachten gesehen, seitdem sich einen Geier gekauft habe, den er die noch warmen Eingeweide eines neugeschlachteten Tieres verschlingen liess, damit dadurch in ihm das Wollustempfinden erweckt, würde. Leo Wachholz spricht von einem Manne, bei dem bloss durch Tierquälerei sexuelle Neigungen entstehen konnten. Und dass solche Wollust an anderer Schmerz in nicht geringem Grade vorkommt, beweist der Name Sadismus, nach dem verrufenen Marquis de Sade.

Im Jahre 1830 lenkte Blumroder die Aufmerksamkeit auf den psychologischen Zusammenhang zwischen Wollust und Mordlust, während wir in dem indischen Mythus von „..... und Durga", wie auch in den Menschenopfern treffende Beispiele desselben sehen.

Dass solche Gemütsverwilderung im Gemeinwesen für die Menschen traurige Folgen haben muss, liegt auf der Hand. Es ist demnach Pflicht bei der Jugend derartige Neigungen zu unterdrücken. Neigung zur Grausamkeit kommt bei Kindern oft vor. Sie haben ihre Freude daran, Bienen Meikäfer und andere Insekten zu quälen, sogar Blumen können sie nicht unberührt stehen lassen, gleich regt sich die Begier sie zu pflücken und zu beschädigen. Und es sind oft die schönsten Tiere und Blumen, die am meisten ihre Begierde reizen dieselben zu besitzen und durch Schänden und Vernichten ihre Ueberlegenheit über Geringere zu zeigen.

Auf der Schule und dem Lehrer ruhe also in der Zukunft eine schöne, erhabene Aufgabe. Wie unsere Schule heutzutage mit allen ihren vielumfassenden Hilfsmitteln auf eine ethisch-moralische Bildung eingerichtet ist, so kann sie auch durch ihre Massenwirkung als die einzig kräftige Erzieherin betrachtet werden.

Die Kultivierung des Willens ist ja die Seele aller Arbeit; Verstandes- und Herzensbildung stehen ganz in ihrem Dienste. Der Unterricht soll also ein solcher werden, dass jeder Eindruck, den das Kind erhält, es das Böse vom Guten deutlich unterscheiden lasse.

Der pädagogische Unterricht wird das sicherste Mittel gegen alle Missbräuche und Grausamkeiten in der Tierbehandlung, und so kann ein neues Geschlecht sich heranbilden, das wie die Indier Tierquälerei als unsittliches Verfahren erkennen wird und in dem die edeln Neigungen, die in des Menschen Gemüt schlummern, zur zweiten Natur gemacht werden können.

So kann also Tierschutz die Konzentration der Moralerziehung sein.

(Présenté en hollandais.)

# DIERENBESCHERMING ALS BELANGRIJK ONDERDEEL VAN DE ZEDELIJKE OPVOEDING


## Overzicht

Onder de velerlei middelen die moeten worden aangewend tot karaktervorming bij de jeugd moet in de eerste plaats ook de dierenbescherming worden genoemd.

Niets toch dat het gemoed van het kind meer verhardt en voor het geheele leven bederven kan dan het bedrijven en zien van wreedheid.

Darwin heeft dan ook de liefde tot alle levende schepselen een der edelste eigenschappen van den mensch genoemd, terwijl Tolstoi tot de uitnemendste aanhangers dezer heilige zaak heeft behoord.

Een der voornaamste redenen van het begaan van wreedheden tegenover dieren ligt in het verouderd begrip, dat deze als minderwaardige wezens moeten worden beschouwd. Voornamelijk vindt dit zijn grond hierin, dat de dieren geen uiting kunnen geven aan hun smart, althans niet op de wijze zooals de mensch dit doet.

De leer, dat de menschen ten opzichte van de dieren alle wreedheden verrichten mogen, en zulke daden gepast en rechtvaardig zijn, is daarom in strijd met alle rechtvaardigheid en recht.

Hierin verandering, reactie te brengen is de schoone taak van de opvoeders der jeugd. Vooral de school door haar massa-werking kan hierin veel doen.

Het onderwijs moet zooveel mogelijk in dierenbeschermende richting worden geleid, opdat de edelste neigingen, die in de kinderen schuilen worden gewekt en aangekweekt.

De onderdrukking van de booze neigingen tegen dieren moet een der grootste zorgen van den opvoeder zijn, hetwelk te gemakkelijker gaan kan, omdat het kind het dier veel meer nabij is dan de volwassen mensch.

Zeer te hopen moge het daarom zijn, dat op dit internationale congres voor Zedelijke Opvoeding ook de humaniteit tegenover dieren een groote stap voorwaarts zal gaan.


(Présenté en hollandais.)

# MENSELIKE ADEL EN ZEDELIKE OPVOEDING *)

DOOR COR BRUIN

ONDERWIJZER AAN DE HUMANITAIRE SCHOOL TE LAREN

---

Het normale, pasgeboren kind is potentieel lichamelik, verstandelik en zedelik een normaal volwassen mens. Dit is wat ik versta onder menselike adel. De sluimerende krachten en vermogens, die van den beginne in het kind werken, kunnen het doen uitgroeien tot een volwassen mens met een voldoend ontwikkeld verstand en met een som van zedelike eigenschappen, die eerder boven dan beneden het tegenwoordige gemiddelde blijft. De opvoeding komt pas in de twede plaats. En de opvoeding moet daarom bouwen op de menselike adel. Ze zal zich dus meer moeten richten op onthouden dan op ingrijpen. Vertrouwen op de kracht, die in de jonge mens werkt, en die dringt naar ontplooiing van alle gaven is het grootste geheim van alle opvoeding. 't Forceren van die ontplooiing, 't belemmeren van die ontplooiing kan in 't algemeen niet anders dan schadelik werken. Op lichamelik gebied beginnen we daarvan tegenwoordig zo tamelik wel overtuigd te geraken. Dat vrije beweging in licht en lucht, wat elk kind zoekt, een der beste factoren is voor een voorspoedige groei, zelfs de beste bestrijding van veel ziektesymptomen, men ziet 't meer in dan ooit te voren. Maar heel veel verder gaat 't vertrouwen op de inwendige kracht nog niet.

De verstandelike ontwikkeling denkt men het best te bevorderen door een afgepast stelsel van verstandelike oefeningen in de scholen, die weinig rekening houden met het kind in het algemeen, die weinig ruimte voor ontplooiing overlaten aan elk kind in het bizonder. Dat er van de verstandelike ontwikkeling toch nog terecht komt, wat ervan terecht komt, we mogen het meer het inwendige leven, dan de school danken. Dat er niet méér van terecht komt, we moeten het niet dat leven maar die school wijten.

En wat de zedelike ontwikkeling betreft, 't vertrouwen in de adel van de menselike *geest* is wel de zwakste steunpilaar van de opvoeding. En toch . . wat zou er zonder die adel van onze hele zedelike ontwikke-

---

*) Vereenvoudigde spelling.

ling terecht komen? Wat zouden wij, opvoeders, beginnen met al onze paedagogiese middelen en middeltjes, wanneer daar in het kind niet werkte de goddelike kracht, die de edelsten en nobelsten onder ons tot zulke edelen en nobelen deed uitgroeien, die in ons allen 't begrip doet leven van en het verlangen doet gaan naar edels en nobels, tot ver boven de macht van ons menselik kunnen? Dat dit begrip en dit verlangen bij de één helderder leeft en onmiddeliker spreekt dan bij de ander, is een bewijs te meer voor 't leven van die kracht.

Door dit gebrek aan vertrouwen komt men er toe allerlei maatregelen te nemen, die eensdeels ten doel hebben om het groeiproces te versnellen, terwijl men het daardoor in werkelikheid schaadt, en die anderdeels schakels uit dit proces willen verwijderen.

Tot de eerste reken ik bijv. de pogingen om het kind moreel te ontwikkelen door zedekundig onderwijs in de scholen, en de pogingen om het godsdienstig te ontwikkelen door middel van godsdienstonderwijs, zonder dat 't kind daar zelf behoefte aan toont. Is 't nog niet mooi genoeg, dat ons huidig onderwijssysteem de dingen des verstands wil bijbrengen zonder met de behoefte van het kind rekening te houden? Nu moeten ook nog de dingen des harten systematies en klassikaal behandeld worden. Werkelik vertrouwen in de adel van de mens moet leiden tot een opvoeding, ook een godsdienstige en zedelike, die zich uitsluitend richt naar de behoeften van ieder kind. Daarom kan klassikaal godsdienst- en moraalonderwijs niet die vruchten dragen, die worden voortgebracht door een verhouding tussen kind en opvoeder, waarbij gevraagd en geantwoord, gezwegen en gesproken wordt naar de werkelike behoeften van hart en verstand. Zelfs zal dit onderwijs verkeerde vruchten kunnen voortbrengen, doordat de metodies onderwezen waarheden en schoonheden voor de, ze nog niet-begrijpende en niet-voelende kinderen worden geprofaneerd.

Tot de twede soort van maatregelen behoort het onoordeelkundig ingrijpen van volwassenen in handelingen van het kind, die behoren bij zijn leeftijd, bij zijn wezen; zooals bijv. mij bekende, de vrede lievende ouders doen, die hun kinderen verbieden soldaatje te spelen.

Een kind is nu eenmaal, hoewel potentieel een volwassen mens, actueel een kind, d.w.z. in veel opzichten een ander wezen dan een volwassene. Zo is de rups potentieel een vlinder, die door de lucht fladdert en honing likt uit de bloemen, maar actueel is hij een rups, die kruipt en leeft van bladeren. Elke poging om de rups van honing te doen leven of te doen vliegen zal slechts nadeel opleveren, ook voor de toekomstige vlinder. En even stellig als de rups een vlinder wordt, wanneer men hem ongestoord laat in z'n levensontwikkeling, even zeker zal het kind tot een moreel handelend mens opgroeien, want potentieel is het een zedelik normaal mens. Van 't grootste belang is het te bestuderen, welke

uitingen van het kind als werkelik wijzende op een abnormale ontwikkeling moeten worden beschouwd.

Belemmeringen in een goede lichamelike en verstandelike ontwikkeling slaan ook terug op de zedelike. Belemmering van een functie betekent schade, en schade toegebracht aan lagere functies treffen meer de hogere dan omgekeerd. Schaadt men aan een huis de bovenbouw, die het dichtst bij de hemel is, dit deert de onderbouw weinig, maar schade aan de fundamenten is het eerst aan de bovenbouw te constateren. Daarom is een goede lichamelike en verstandelike opvoeding eerste voorwaarde voor een goede morele ontwikkeling. In dit licht verschijnen ook de pogingen tot schoolhervorming, tot invoering van handenarbeid, tot meerdere gelegenheid voor individuele ontwikkeling in de school, als zegeningen voor de zedelike vooruitgang. Onderwijs gebaseerd op menselike adel is het beste morele onderwijs, dat gegeven kan worden.

Een zedelik normaal mens is nog geen zedelik volmaakt mens. Het kind is het potentieel dus ook niet. Nu rijst de vraag: Is het mogelik het kind met onze hulp verder te brengen dan het alleen door de inwonende kracht komen kan?

Het kenmerk van het zedelik leven is, dat het een leven is van strijd, een strijd tegen de in ieder mens in aanleg aanwezige slechtere eigenschappen, een strijd tegen de daaruit voortvloeiende minder gewenste gevoelens en verlangens. In ieder mens leeft die strijd, en een ieder mens strijdt hem, de één meer, de ander minder ernstig, de een met meer, de ander met minder succes. Hier is wel degelik invloed mogelik van de eene mens op de andere, dus ook van de opvoeder op het kind. En wel voornamelik invloed op de vorming van het kind tot strijder, want invloed door opwekking tot zedelijke strijd, door verdieping van het gevoelsleven dus, en door versterking van de wil. Hiertoe dient de opvoeder eigen leven zo hoog mogelik op te voeren, want hij is een slecht gids naar de toppen der bergen, die zelf niet vóór kan gaan. Een opvoeder, die zichzelf niet beheerst, kan moeilik tot zelfbeheersing opvoeden; opvoeder tot waarachtig Christen is slechts hij, die zelf waarachtig Christen is. Ligt hierin niet de grote paedagogiese kracht van Jezus zelf? En zou er van 't militaire streven van de tegenwoordige Christenlanden geen sterke, onpaedagogiese, want een anti-vrede, dus ontzedelikende, invloed kunnen uitgaan?

De mogelikheid tot verdieping van het gevoelsleven, tot sterking van de wil, de mogelikheid dus tot veredeling van de betere, tot verzwakking van de slechtere factoren, die in ons werken, geeft de opvoeder de macht in handen tot ópvoeren van het zedelik peil der mensheid.

Waar echter in geen twee mensen de zelfde factoren allen op precies dezelfde wijze werken, ligt 't voor de hand, dat de zedelike strijd ook

door ieder verschillend gestreden zal moeten worden, dat de zedelike steun van den opvoeder zich ook zal moeten richten naar de behoeften van ieder kind, 't Streven van de opvoeder mag dus nooit zijn, van zijn kind een twede editie van zichzelf te maken. Dit zal hem toch niet gelukken en slechts schade brengen voor het kind. Maar zijn voornaamste kracht moet zich richten op het sterken van de wil, op verdieping van het gevoelsleven van zijn discipel, op het voeren van het kind uit de diepte van de onbewuste strijd der innerlijke krachten tot de hoogten van de bewuste strijd. Meer dan bewuste strijders vermogen we toch niet te worden, meer van het kind mogen we dus niet verlangen. Maar groei van het leger der bewuste strijders, maar groei van de strijders zelve, betekent voor de zedelike vooruitgang reeds zoo oneindig veel, dat we dankbaar mogen zijn voor deze macht, die het leven de opvoeders in de handen legde. . . .

## MENSCHLICHER ADEL UND MORALISCHE ERZIEHUNG

### Zusammenfassung

Das neugeborne Kind im normalen Zustande ist in Bezug auf Körper, Verstand und sittliche Anlage dem Vermögen nach ein normaler erwachsener Mensch. Das ist was ich unter menschlichem Adel verstehe. Die Kräfte und Fähigkeiten, die im Kinde liegen und vom Anfang an sich in ihm regen, bieten die Möglichkeit, dass es sich auswachse zu einem reifen Menschen mit genügend gebildetem Verstand und einer Summe von sittlichen Eigenschaften, welche die jetzige Mittelzahl vielmehr übersteigt, als dass sie hinter derselben zurückbliebe. Die Erziehung kommt erst in zweiter Reihe. Sie soll auf den menschlichen Adel bauen. Vertrauen auf die Kraft die in dem jungen Menschen wirkt und die zur Entfaltung alles Gegebenen dringt, ist das grosse Geheimnis einer jeden Erziehung, also auch der moralischen.

Eine gute körperliche und den Verstand bildende Erziehung ist erste Bedingung zu einer richtigen moralischen Entwicklung.

Auf Menschenadel gegründeter Unterricht (also grössern Raum lassend für individuelle Entwicklung, mit Handarbeit in verschiedener Form u.s.w.) ist der beste moralische Unterricht der erteilt werden kann.

Wirkliches Vertrauen in des Menschen Adel muss zu einer Erziehung führen, auch zu religiöser und sittlicher Erziehung, die sich nach den Bedürfnissen des einzeln Kindes richtet. Klassenweise erteilter Unterricht in Religion und Moral kann nicht die Früchte tragen, die erzeugt werden, wenn zwischen Kind und Erzieher ein Verhältnis sich bildet wo gefragt und erwidert, geschwiegen und gesprochen wird, so wie Herz und Verstand es erheischen.

Moralische Erziehung hat ihre Hauptstärke auf Kräftigung des Willens zu richten und auf Vertiefung des Empfindungslebens, sie soll das Kind aus der Dunkelheit des unbewussten Kampfes seiner innern Kräfte zu den hellen Höhen emporführen, wo dieser Kampf bewusst vor sich geht.

(Présenté en hollandais.)

# LE DÉVELOPPEMENT DE L'ACTIVITÉ ALTRUISTE CHEZ L'ENFANT

PAR N. KARZOFF

DÉLÉGUÉ DE LA CHANCELLERIE PARTICULIÈRE DE S. M. L'EMPEREUR DE RUSSIE, DES INSTITUTIONS DE L'IMPÉRATRICE MARIE, PRÉSIDENT DU CERCLE DES PARENTS À ST. PÉTERSBOURG

Aux réunions du Cercle des parents de St.-Pétersbourg convoqués pendant les calamités nationales, l'idée de faire appel aux enfants pour que de leur côté ils ne restent pas indifférents aux malheurs de leur peuple, fut exprimée et débattue à plusieurs reprises. Ce projet avait pour but d'éveiller le patriotisme, de développer leur amour du prochain et surtout de contribuer à la mise en pratique de leurs sentiments altruistes.

Il se trouve que dans beaucoup de familles et d'écoles la tendance à développer chez les enfants l'amour du prochain existe sans aucun doute, mais on ne s'efforce pas assez à encourager sa manifestation active.

Chacune des familles agit pour son propre compte sans même se douter des procédés employés dans les autres pour atteindre le même but, c'est-à-dire le développement de l'amour du prochain mis en pratique.

Voilà pourquoi un échange d'opinions sur cette question est chose urgente. Il y a un grand nombre de gens qui ne dissimulent pas leur amour de l'humanité et qui pourtant ne lui viennent jamais en aide. Cependant il ne nous suffit pas qu'un homme s'apitoie sur le malheur d'autrui sans même savoir comment s'y prendre pour lui rendre service. C'est que pour cela il ne suffit pas de l'intelligence et du sentiment: il faut encore que l'un et l'autre donnent l'impulsion nécessaire à la volonté pour que celle-ci puisse se manifester dans un acte.

En encourageant toujours la tendance de l'enfant à satisfaire ce que lui conseille son sentiment, si toutefois il comprend que celui-ci n'est pas en contradiction avec l'idée du bien, nous parviendrons à ce que l'enfant, par la force de l'habitude, ne résistera que difficilement à la réalisation du bien dans ses pensées et dans ses sentiments. Ainsi, si nous élevons l'enfant de façon à ce qu'il n'y ait pas de contradiction entre ses sentiments, éclairés par la raison, et ses actions, on pourrait

s'attendre que dans l'avenir aussi, les actes de ses sentiments et ceux de sa volonté, par la force même des associations, ne soient pas contraires les uns aux autres. Dans chacun des actes, où l'on vient sincèrement en aide à son prochain, soit en compatissant à ses peines, soit en partageant ses joies, il faut admettre, pour le moins, trois moments: la perception de l'impression, la réaction par le sentiment et la réaction par la volonté. Tout cela dépend en grande partie du tempérament, et celui-ci, à son tour, dépend surtout de la santé.

La santé rend l'homme tantôt moins impressionnable par rapport aux phénomènes qui l'entourent et de même tantôt plus, tantôt moins actif. Même une dose de médicament ne manque pas d'avoir une certaine influence sur ces rapports. Pour créer des relations normales entre les jeunes générations et les personnes dont elles sont entourées, il faut avant tout s'appliquer à leur assurer une bonne santé tant par l'hérédité que par une hygiène raisonnable.

L'enfant imite volontiers, donc, si nous l'entourons de personnes qui compatissent profondément à leur prochain et répondent activement à leurs besoins, les enfants feront, certainement, comme eux.

Nous autres, de même que les enfants, nous aimons dans ceux qui nous sont chers, tout ce qui n'est pas contraire à nos propres principes; c'est pourquoi un précepteur aimé par ses élèves leur inspire toujours le désir de l'imiter.

Lorsque nous faisons preuve d'une vive sympathie pour les enfants, ou si nous leur exprimons notre reconnaissance, quand ils le méritent, ce que généralement l'on manque de faire dans la vie, nous attirons leur attention du côté de ces sentiments et, par conséquent, nous élevons avec plus de succès l'activité de leurs sentiments altruistes.

Nous tous, déjà éloignés par l'âge de l'enfance, à la vue des souffrances de notre prochain, nous éprouvons, sans doute, de la pitié, mais il est fort rare, que cette souffrance, si un homme a encore autre chose dans son entourage, le fasse maigrir, diminuer en poids, perdre, en un mot, sa santé. Léon Tolstoi dans son oeuvre „La mort d'Ivan Ilütsch" démontre clairement que lorsque quelqu'un apprend le malheur d'un autre, la première chose qu'il se dit, même involontairement, c'est: „cela ne m'est pas arrivé à moi!" Ainsi la pitié pour le prochain est remplacée par la conscience de son propre bien-être. La christianisme qui exige de visiter les malades et les détenus dans les prisons nous force par là même de donner plus de prix à notre bonheur et de ne pas considérer les petits ennuis de notre vie comme des malheurs ou des calamités. Ainsi la vue des souffrances de notre prochain, dans le cas où nous n'y consacrons pas toute notre vie, ne la rendra pas plus triste: au contraire, nous n'en apprécierons que plus la paix dont nous jouissons.

L'enfant est plus impressionnable et plus sensible que les grandes

personnes; une grande quantité d'impressions douloureuses pourraient évoquer en lui trop de pensées et de sentiments au-dessus de son âge. C'est pourquoi nous devons le placer dans des conditions où il puisse conserver tout ce qui est naturel à l'enfance: gardons-lui donc le temps nécessaire pour ses jeux, en donnant libre cours à son penchant pour le mouvement; donnons-lui des compagnons de son âge et nous n'aurons pas à craindre de le voir trop précoce ni pessimiste.

Mais en élevant l'enfant de façon à ce qu'il ne voit jamais la souffrance humaine, en tâchant de ne pas la lui faire connaître et même de la lui cacher, nous lui donnerons une idée erronnée de la vie et de l'humanité, et nous ne développerons pas l'esprit investigateur de sa pensée, ce qui est contraire au but de l'éducation. Ses bons sentiments ne seront pas éveillés, donc ne se développeront pas non plus. Involontairement il ne pensera qu'à lui-même et deviendra particulièrement méticuleux par rapport à ses propres intérêts. Lorsqu'un homme attribue un grand prix à ses propres intérêts il devient par trop exigeant dans la vie qui ne peut plus le satisfaire. C'est alors qu'il sera pessimiste et la vie n'aura plus d'attraits pour lui.

Visitons donc avec l'enfant le logis du pauvre s'il n'est pas infecté par la maladie, menons-le à l'hôpital, ne lui cachons pas l'homme courbé par la douleur à la perte d'un être cher, pourvu que nous nous gardions de tomber dans l'exagération.

Il faut que même le petit enfant ménage ses parents, prenne soin des malades dans sa famille et vienne en aide aux plus faibles tant à l'école qu'à la maison. Il faut qu'il ait des devoirs à la portée de son âge, pour qu'il puisse se rendre utile à ceux qui l'entourent.

Nous remarquons souvent que l'enfant, dans ses jeux avec les animaux domestiques, ne cherche que des plaisirs; il ne cède jamais rien au profit de l'animal et, de son côté, ne fait pas le moindre effort pour le bien-être de celui-ci. Alors l'animal-jouet ne développe dans l'enfant que l'egoïsme. Nous ne devons pas nous consoler par les lamentations et les pleurs dépourvues de toute action, qui viennent toujours à la suite d'un accident malheureux pour l'animal: souvent nous voyons des égoïstes qui versent des torrents de larmes à la perte d'un chien, qui n'a été soigné que par les domestiques. Il faut que l'enfant dans ses rapports avec les animaux domestiques ne pense pas uniquement au plaisir qu'il peut en tirer, mais qu'il s'efforce activement à les soigner lui-même.

Il faut que l'enfant élève des plantes et qu'il reconnaisse en elles aussi l'élément vital.

Nous connaissons en province un établissement scolaire du gouvernement pour internes où des groupes d'élèves avec leurs institutrices se chargent des soins de familles pauvres. Quelques-uns des enfants vien-

nent en aide par des travaux de couture, d'autres rassemblent toute espèce d'effets pour les indigents. Si une famille ou un groupe d'élèves (une classe, par exemple) dans une école se charge de pourvoir aux besoins d'une famille pauvre, il faut que l'enfant, dès 7 ou 8 ans, ait aussi sa part de ces soins: il peut rassembler et conserver dans ce but de vieux jouets, des vêtements portés, des images, etc.

Aujourd'hui, nous voyons que même les tous jeunes enfants font de grands progrès dans le dessin, les différents ouvrages à la main, le modelage, la fabrication d'objets en bois, etc. Mais souvent il ne savent qu'en faire et ce manque de but à leur travail arrête le développement de leur force créatrice enfantine et par suite la possibilité de se perfectionner dans leur art. Pour lutter contre cette difficulté et, en même temps, pour encourager chez les enfants le désir de venir en aide aux malheureux par leur propre travail, le Cercle des parents de St.-Pétersbourg a organisé depuis quelques années un genre particulier de bazar. Rien de ce que l'on y vend n'est acheté ou pris dans les magasins; ce ne sont que des objets fabriqués par des mains d'enfants qui ont travaillé dans le seul but de venir en aide à leur prochain.

Certainement cette organisation ne manqua pas de provoquer au commencement maintes protestations et le mécontentement de certaines personnes. Les uns disent que les malheureux qui avaient souffert de la famine ou d'un tremblement de terre devaient être secourus par le gouvernement et non par les dons de différents citoyens. Cependant, malgré tous les efforts de l'Etat, les malheureux atteints de ces fléaux ne seraient jamais assez secourus ni consolés sans la compassion sincère, énergique, et chaleureuse de la société même. D'autres affirment, que des dons de la part des enfants peuvent développer en ceux-ci la vanité, mais la vie elle-même a donné le démenti à cette supposition, vu que le plus grand nombre des objets, reçus par le comité du bazar, ont été envoyés sans les noms des jeunes donateurs.

D'autre part, la vie a fourni la preuve que les objets fabriqués par les adolescents et les enfants s'achetaient volontiers par le public et les enfants, sans aucun souci de leur valeur artistique.

## Thèses

1. Si nous élevons l'enfant de façon à ce qu'il n'y ait pas de contradictions entre ses sentiments, éclairés par la raison, et son activité, nous pouvons nous attendre à ce que dans l'avenir aussi les actes de ses sentiments, ainsi que ceux de sa volonté, par la force des associations, ne soient pas contraires les uns aux autres.

2. La santé des jeunes générations et le bon exemple de ceux qui les entourent, la reconnaissance de ceux-ci, exprimée aux enfants,

lorsqu'ils le méritent, ont une grande influence sur le développement de la sympathie dans l'âme enfantine et le désir de venir en aide au prochain.

3. A la vue des souffrances du prochain nous éprouvons de la pitié, mais il est fort rare que tout notre être physique et moral en souffre aussi; au contraire, il arrive souvent que ce n'est qu'alors que nous commençons à mieux apprécier notre propre bien-être.

4. Il n'y a pas à craindre que la vue des souffrances et de la douleur du prochain développe en l'enfant le pessimisme et le rende trop précoce, si nous nous efforçons de lui assurer une bonne santé, le temps nécessaire pour ses jeux et des compagnons de son âge.

5. En évitant de faire connaître à l'enfant les maux du prochain nous

a) arrêtons sa connaissance de la vie;

b) ne développons pas ses bons sentiments;

c) le forçons d'être particulièrement méticuleux par rapport à ses intérêts personnels et par suite plus exigeant dans la vie, ce qui diminue le bonheur de l'homme.

6. Il faut que l'enfant voie que nous remplissons notre devoir de notre côté et que nous faisons preuve de notre reconnaissance en général et envers lui-même en particulier; conduisons l'enfant dans le logis du pauvre,s'il n'est pas infecté par la maladie, menons-le à l'hôpital, montrons-lui l'homme courbé par la douleur à la perte d'un être cher, pourvu qu'avec tout cela nous nous gardions de tomber dans l'exagération.

7. Il faut que même le petit enfant ménage ses parents, soigne les malades dans sa famille et vienne en aide aux plus faibles, dans sa famille d'abord et à l'école plus tard. Il faut qu'il ait des devoirs à sa portée pour qu'il puisse se rendre utile à ceux qui l'entourent.

8. Il faut que l'enfant dans ses rapports avec les animaux domestiques n'y cherche uniquement que du plaisir, mais qu'il en prenne soin lui-même. Il faut qu'il élève des plantes en reconnaissant en elles aussi l'élément vital.

9. Si une famille ou une classe dans un établissement se charge des soins d'une famille pauvre, il faut que les enfants dès l'age de 7 à 8 ans aient leur part de ces soins, en rassemblant et conservant dans ce but de vieux jouets, des vêtements portés, des images, etc.

10. Il faut accueillir avec sympathie l'initiative du Cercle des parents de St.-Pétersbourg, qui organise tous les ans au profit des pauvres un bazar, où l'on ne vend que des objets fabriqués par des enfants et pour lequel les enfants peuvent préparer toute espèce d'ouvrages afin de venir en aide aux indigents. Le plus grand nombre de ces objets sont envoyés sans le nom du donateur.

(Présenté en français.)

# THE CHARACTER FORMING INFLUENCE OF VOCATIONAL EDUCATION

BY CLOUDESLEY BRERETON, M. A.

OFFICIER DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, LONDON

Education has in the past been mainly concerned with the production of the man and the citizen. Doubtless the stress laid on the particular end in view has not been the same in all countries. In Germany, for instance, the predominant note has probably been the love of disinterested learning, in France the pursuit of culture, in England the development of will-power. On the other hand, except in the preparation of the future divine, doctor, lawyer or teacher, the professional or vocational side of education has been rather lost sight of, or else has been provided for in special schools with a more or less direct utilitarian bias.

The chief problem of education for the next twenty years as I conceive it, is to graft these detached utilitarian establishments into the main trunk of national education at all its stages, to bring them in fact into organic and living connection with it, or else when such establishments do not exist, to bud out and develop in our schools of general culture such bifurcations and branches as shall prepare the pupils to some extent for their future careers and calling.

Hitherto the ordinary school — which represents the preparation for life — has been too much divorced from the special school which represents the preparation for livelihood. And one of the factors in this isolation or rather in preventing a rapprochement has been the mechanical conception of life which derived directly from the current philosophy of the times, has dominated our whole conception of organisation und administration. It has led directly to the conception of education consisting of separate divisions and types, complete in themselves and merely juxtaposed. This essentially mechanistic and lifeless conception is now giving way before the more fruitful and life-giving biological conceptions that all education is really, organically one, and that the soul or spirit should be able to pass through the entire structure from the bottom of the trunk to the uttermost branches. In more

than one country the baneful effect of education being thus split into isolated parts is still to be seen. In England, in France, in Germany certain portions of education are under one authority, certain portions are under another, and too often there is no clear coordination or cooperation between the different authorities concerned.

Unfortunately this permanent divorce between the school of general culture and the special schools, results in a separation of spiritual ideals and economic aims; which is not only harmful to both, but especially to the individual in whom they ought to be combined. The school of general culture, when separated from the special school, will remain as herefore too much of a cloister of hothouse-reared virtues, that are more or less liable to perish when exposed to the rough and tumble of the world. Or — at best it will tend to produce a sort of caste morality, while allowing the pupils to adopt a thoroughly different code of ethics in the business world, or even in the world in general. On the other hand the special school if wholly divorced from the moral influence of the school of general culture will tend to substitute Mammon for God, and to make self-interest and self-advancement supreme. Bij itself it can never rise to the idea of a profession much less a business, being really a vocation. At most it can only create a sort of inter-professional honour, which morally is little superior to the freemasonry known as honour among thieves.

Isolated, the school of general education tends to barren idealism, which too often, unable to take abiding root in a workaday world, withers away; isolated, the school of special education tends to produce an atmosphere of ruthless competition, whose only card and gospel is the grim doctrine of devil takes the hindmost and all it connotes. Only a close union of the two schools can produce the best type of individual — the man of action inspired bij high and humane ideals. If the future pupil therefore is to be properly equipped for the struggle of life, he must come under both forms of training. And herein lies the general weakness of elementary education in most countries today. In spite of abundant signs of improvement, especially in England, it is still too exclusively a school of general culture. It is still too little a preparation for livelihood.

There are in fact large sides of the potential „Thätigkeit" of many pupils, which are either ignored by it or else only insufficiently taken into accomt. Only the literary boy, who by a scholarship can pass on to a higher institution, may be said to be deliberately preparing himself for what ultimately be his life's career. But the boys who will be or could be, if properly educated, mechanics, agriculturists, designers and skilled artisans in general, how can they form any vocational ideals, if they hardly know before leaving school what calling they are going

to follow. The very root idea of vocation is initiation, or self-dedication — not surely for selfish motives alone; it implies in fact as far as the world is concerned the desire not merely to *get* the best of it but to *make* the best of it. And initiation implies a preliminary of self-preparation, which should begin while the pupil is still in the ordinary school.

If then vocational education is to produce its real effects, if it is to inspire the pupil with a taste or liking for his future calling, as well as to develop his aptitude for it, it must in its turn condescend to take into account the tastes and aptitudes of the pupils, or in other words it must sift out and cater for the broad categories of human activities aptitudes and talents, which have hitherto been all more or less lumped together, especially in the elementary school in an undifferentiated category which has been really and truly predominantly literary.

Vocational education means then the sifting out and selection of those who are suitable for the vocation they are likely to follow in place of the present compulsory system of compelling all and sundry to come in and partake of one form of education which is predominantly literary. It means in fact the providing of sufficient alternative types of education so that in future we shall be really organising the selection in place of the present wasteful methods with their ruinous and unnecessary aftermath of failures and „non-valeurs".

Happily the number of broad, fundamental categories into which the talents of mankind can be divided are comparatively few. There are more purely abstract ones, the literary and scientific, which are catered for in our secondary schools; the mechanical or constructional, which is provided for to a certain extent where engineering sides exist; the artistic especially in the sense of art applied to design which is scarcely recognised in the ordinary school, and the biological dealing with life in all its forms and especially with agriculture, which so far as most countries concerned is very scantily dealt with, though there are signs that it will become much more prominent in the near future.

If then, as we have seen, vocational education means giving the pupil a foretaste in the school itself for his future work, then it clearly stands to reason that education will have to modify its present courses of study; it will in fact have to create special branches and bifurcations within the schools of general culture, or special schools outside them, though in full communion with them ethically and educationally, wherein the pupil may obtain a foretaste of the type of career he is best fitted for, bij receiving a training in the basal studies that underlie it, with some preliminary practice in the type of work he is likely to undertake.

But to follow up this thought would take us too far.

It is probably advisable however, to dissociate here certain current fallacies about the nature of vocational education and to point out the probable results on civilisation that will in the long run attend the working out of this potent conception.

Vocational education is not a new label fort the gospel of „get rich quick". Its very name implies not merely the preservation of the personality in the man of business, but also of a sense of duty to the community. It is not therefore either a new scheme under a high sounding name for supplying the capitalist with cheap expert labour in the form of superior hewers of wood or drawers of water. It is not directed with a view of turning every man into a specialist but of a preserving in every specialist the sense of humanity. While laying stress on the need of preparing every man and every woman for this life-work, it equally indicts on the need of the animation being in all its strifes a harmonical whole of liberal and technical indict. It recognises that all sound speciality must report on an all round culture of the soul, the mind and the body, not given as heretofore in water-tight compartments, but combined as far as possible to form in the individual an indissoluble whole, whether the ultimate aim be directed towards bodily labour, mental expertness or some essentially spiritual profession. Vocational education seeks to cultivate on the one hand originality, individuality, personality, while conciliating them with personal ethics and civic and social obligations.

And now for the results.

For a whole century we in Europe have been under the spell of the industrial revolution and the anarchy it has produced in every sphere of life, religious, social and economic by breaking down the old order of things, seems to be growing in some ways worse rather than better. Personally I do not believe that a dead level form of society is likely for the next few millenniums at least. At most it will continue to act as an ideal at a distance. The next stable type of society to be evolved will probably be one of a hierarchy of classes, though it is hardly likely to bear much resemblance to that of the ancient, or even the present regime which is apparently in full dissolution or transformation. Personally I believe that such a society can only arise out of a revaluation of service rendered, the ideal in fact on which all previous forms of society have always reposed and that can only be rendered possible by a restratification of the industrial world. That is to say by a re-formation of classes in the industrial world, bij the re-constitution in fact of an industrial hierarchy, in which the producer will more nearly come in wages and in social prestige repute. It will be in fact a re-creation of the old Guild system on a wider and more liberal scale. Again such a re-

creation would be immensely expedited by national education acting as a sort of sorting-out agency of the younger generation according to their aptitudes and aspirations for the various broad types of callings and professions, while inspiring in these neophytes a foretaste for their future calling. Otherwise how can labour rise to a sufficient pitch of efficiency to take itself out of the toils of unskilled employment, let alone its machine made servitude; and, what is still more important: how can these new social organisms possess the requisite spiritual forces to knit them together and to one another if they are not manned and controlled by persons who possess a high sense of their vocation or calling in respect to themselves, their profession or the community?

(Présenté en Anglais).

# LE SENTIMENT DE LA DIGNITÉ CHEZ L'ENFANT; MOYENS RELIGIEUX ET AUTRES DE LE DÉVEOPPER

PAR M. L' ABBÉ SIMON

CURÉ DE GRAND LEEZ. BELGIQUE

---

Quand Dieu créa l'homme, il le fit à son image et à sa ressemblance, supérieur par conséquent à tout le reste de la création.

L'homme sait cela et cette connaissance qu'il a de sa supériorité, relevée par l'idée chrétienne, l'incline à se conduire d'une façon plus noble, moins terrestre que les êtres privés de raison.

C'est cette sorte d'amour-propre qu'on appelle chez lui le sentiment de la dignité.

Plus ce sentiment est élevé chez quelqu'un, plus nous trouvons de distinction et de noblesse dans sa conduite, de délicatesse dans toutes ses relations. Il importe donc de développer chez l'enfant ce généreux sentiment qui sera pour lui un puissant levier pour le bien et une barrière non moins puissante contre le mal.

C'est là une sorte d'esthétique à laquelle il convient de former l'enfant dès ses premières années.

## COMMENT DÉVELOPPER CE SENTIMENT CHEZ L'ENFANT?

### I. LE SOUVENIR DE SON ÉLÉVATION.

Dieu a fait l'homme un peu au-dessous de l'ange, dit la Sainte Ecriture, mais de beaucoup supérieur aux êtres privés de raison, puisqu'il lui a donné un corps plus beau, destiné à devenir son temple par la réception de l'Eucharistie, une âme faite à son image, spirituelle comme Lui, immortelle comme Lui, destinée à partager un jour son bonheur dans le ciel.

Il faut rappeler souvent ces grandes vérités à l'enfant, lui faire comprendre qu'un corps si beau ne peut jamais être souillé par des actes indignes, qu'une âme si grande ne peut s'abaisser jusqu'à mettre son bonheur et sa fin dans les choses animales et terrestres.

Ces pensées rappelées par intervalles sont de nature à bien impressionner l'enfant et à lui faire prendre en souverain mépris les pensées et les actions basses et déshonorantes.

### II L'EXEMPLE

L'exemple des éducateurs: parents, maîtres, catéchistes, est comme pour toutes les habitudes à faire prendre, un des premiers moyens à conseiller. Dans certaines familles, on trouve un raffinement de délicatesse que l'on ne rencontre pas dans d'autres; d'où vient cette différence?

De ce que le milieu est plus esthétique, plus soigné sous le rapport des formes, des idées, de la façon d'agir. Les parents et tous les éducateurs en général doivent donc être des modèles de délicatesse en toutes choses et pour cela un peu de bonne volonté suffit.

En coûte-t-il plus pour être poli que grossier? Non.

En coûte-t-il plus pour être décent dans son langage que malhonnête? Non.

En coûte-t-il plus pour bien faire chaque acte religieux que pour le faire mal? Non, c'est affaire d'habitude. Oh! quelle puissance que cet exemple.

### III. UN IDEAL

Après l'exemple, mais toujours dans le même ordre d'idées, il sera utile de donner à l'enfant un idéal, c'est-à-dire de lui présenter un modèle type, un enfant de son entourage par exemple qui excelle sous le rapport de la délicatesse des sentiments, un jeune saint dont la caractéristique de la vie aura été une grande pureté de mœurs, l'Enfant Jésus dont l'image seule est capable d'émouvoir l'âme du jeune enfant, si souple à toutes les émotions.

On fera aussi souvent à l'enfant des récits d'actes héroïques dont les grands hommes et les grands saints ont semé leur vie et ils sont nombreux chez les anachorètes, les martyrs, les défenseurs de la foi, les héroïnes de la charité, etc. On lui parlera souvent du courage de ces grands chrétiens qui ont préféré la prison et la mort plutôt que de souiller leur âme d'une impureté ou de l'apostasie.

### IV. LE BEAU

Un moyen pratique de développer le sentiment de la dignité chez l'enfant est de former en lui le goût du beau.

Il faut noter que la plupart des belles actions ont leur source dans les impressions faites sur l'âme par le sens du beau. En effet, quand un objet plaît, le cœur s'y attache, se l'assimile; il faut donc profiter de

toutes les occasions dans la famille et à l'école pour développer le sens du beau chez l'enfant; ainsi un fleuve, un beau paysage, une belle statue, un beau tableau, toutes les actions généreuses dont les revues et les journaux fourmillent doivent être utilisées et mises à profit.

### V. CONTRASTES

La vue d'un homme abruti par l'alcool ou la débauche fait parfois une grande impression sur un enfant et grave dans son âme un sentiment de répulsion pour le vice tel que toute autre leçon devient superflue.

On pourrait aussi, à l'occasion, signaler à l'enfant des exemples contraires; on rencontre dans nos villes et villages un certain nombre d'excellents enfants, de très bons jeunes gens; les donner en contraste, c'est là un moyen qui est de nature à faire une salutaire impression.

### VI. DIGNITÉ ET OBÉISSANCE

Les parents et les maîtres fortifieront chez l'enfant le sentiment de la dignité en apportant, dans leur manière de lui commander, beaucoup de modération. L'enfant sait de bonne heure qu'il n'est pas une simple machine et sa raison souffre d'être annihilée; c'est là une considération qu'un bon éducateur ne doit pas négliger.

Commander peu; ne jamais demander que des choses raisonnables; avec des enfants intelligents, motiver ses ordres par un mot d'explication, les formuler en des termes convenables; voilà le secret de sauvegarder la dignité dans l'obéissance.

Ajoutons que plus le motif de l'obéissance sera élevé, plus la soumission sera digne et facile; obéir pour une récompense, c'est là un motif trop terrestre; obéir pour faire plaisir à ses parents ou à ses maîtres, c'est mieux; mais l'obéissance donnée pour plaire à Dieu, pour lui être agréable, est beaucoup plus noble.

Qu'on vise donc au plus parfait!

### VII. L'ENTHOUSIASME

On aura soin d'enthousiasmer l'enfant sur le beau moral et religieux, en lui faisant voir la supériorité de ce genre de beau sur le beau physique.

Une personne aux traits délicats, ou port majestueux rend, a priori, une personne avenante; mais que sont ces dehors qu'un rien peut flétrir, à côté de ces belles qualités du cœur et de l'esprit qui font les grandes âmes, les âmes généreuses?

Il faut donc, avant tout et souvent, redire à l'enfant combien la douceur, la belle humeur, la modestie, la bonne et franche piété, rendent une personne aimable, combien elles font rechercher sa société, quel ascendant elles lui donnent sur son entourage, etc.

Le beau religieux laisse aussi des traces profondes dans l'âme: voyez ce tout jeune enfant.. les yeux grands ouverts devant une belle statue de l'enfant Jésus, devant le déploiement de nos riches cortèges religieux

Et plus tard quand il aura grandi, quelle impression laisseront dans son âme les peintures de nos grands artistes, les richesses de nos cathédrales, la grandeur de nos cérémonies, etc.

Autant de choses qui élèvent et contribuent à faire pénétrer le sentiment de la dignité par l'amour du grand et du beau.

### VIII. LA PERFECTION DE L'ACTE

Habituons les tout petits enfants à faire tout bien, surtout les choses religieuses et jusque dans les moindres details; signes de croix, génuflexions; etc. Cette pratique, commencée et continuée pendant les jeunes années de la vie, ennoblit la pensée, rend l'action facile et éloigne de tout ce qui est laid, physiquement et moralement. Dieu bénit d'ailleurs ces efforts juvéniles qui deviendront la base d'une bonne éducation esthétique et regilieuse.

### IX. INFLUENCE DU MILIEU

Enfin que le milieu dans lequel vit l'enfant, que ce soit le foyer ou l'école, soit irréprochable. Que partout l'enfant rencontre l'ordre, le bon goût: que les meubles reluisent de propreté, que les objets de la maison ou de la classe soient bien choisis. Que l'enfant lui-même ait toujours une tenue décente: on n'exigera pas que ses vêtements soient faits d'étoffes de prix, mais on sera sévère pour qu'ils soient propres et bien entretenus. Un enfant sale et deguénillé aura généralement peu de respect de lui-même.

### X. PRÉSENCE DE DIEU

On dit que St. François de Sales, seul dans sa chambre, se tenait avec le même soin que s'il eût été en présence d'un grand personnage et cela par respect pour la présence de Dieu.

Un enfant doit aussi être pénétré de cette grande idée que Dieu le voit, est sans cesse à ses côtés, contrôle toutes ses pensées, ses paroles, ses actes, que nulle part il ne se trouve seul. Cette pensée de la présence de Dieu doit pour ainsi dire hypnotiser l'enfant.

Pour mieux graver cette idée en lui, on s'y prendra de bonne heure, on profitera de toutes les occasions pour en parler, on montrera Dieu dans l'herbe qui pousse, dans la fleur qui étale ses couleurs et ses parfums au service de tous, dans les parents revêtus de l'autorité divine, dans le confesseur qui tient la place de Jésus-Christ, dans les astres qui annoncent la gloire et la toute-puissance de Dieu, etc.

### XI. MANIFESTATIONS DU SENTIMENT DE LA DIGNITÉ

Le sentiment de la dignité doit se manifester:

1°. Par le respect qu'on se doit à soi-même tant au point de vue physique qu'au point de vue moral. Nous aimons que les choses à notre usage soient belles: beaux meubles, belles gravures, vêtements soignés, etc. Aimons aussi que les choses qui ornent notre âme soient belles: bonne humeur, franche piété, pureté délicate, etc. Visons à une perfection toujours plus grande ayant sans cesse devant les yeux le modèle type: le Christ Jésus.

2°. Ce sentiment doit aussi se manifester vis-à-vis des autres; ne soyons pour personne une occasion de souffrance ou de chute morale.

3°. Où nous devons avant tout nous montrer dignes, toujours dignes, c'est vis-à-vis de Dieu dans les devoirs que nous avons à lui rendre.

Ne comptons pas avec lui, il n'a pas compté avec nous. Faisons bien chaque chose et faisons la généreusement; deux raisons nous y obligent, la première c'est notre élévation à la dignité de chrétien, c'est notre qualité de membre de Jésus-Christ; la deuxième c'est que toutes nos actions, mêmes nos pensées les plus intimes, ont pour contrôle le regard divin, le regard de ce Dieu qui récompense magnifiquement la plus petite chose faite en son nom.

#### VOEU

Que les parents, les catéchistes, les maîtres d'école rappellent souvent leurs enfants au sentiment de l'honneur et s'efforcent de les amener à mettre leurs actes en rapport avec la conscience qu'ils ont de leur dignité.

(Présenté en français.)

# ROL DER GEHOORZAAMHEID IN DE ZEDELIJKE VORMING VAN HET KIND

DOOR PROF. E. H. FR. DE JONG

LEERAAR VAN HET O. L. V. COLLEGE TE TIENEN, BELGIE

Een regel dien de onderwijzer, en in 't algemeen de opvoeder, niet nag uit het oog verliezen, is dat hij het kind moet opleiden voor het even: later, man geworden, moet het zichzelven kunnen richten door net leven. Het doel der opvoeding is en blijft daarom altijd: 't vormen van karakter, dat niets anders is dan zelfbeheersching in 't streven naar een en hetzelfde doel, gedreven door een edel ideaal en steunend op eene vaste overtuiging.

Vandaar dat volgens het woord van Nietsche „de echte opvoeder een verlosser moet zijn."

Verlossing nu veronderstelt slavernij, veronderstelt banden die moeten gebroken worden. Die banden, die slavernij zijn onze zelfzucht, onze luimen, driften en hartstochten. Uit een lageren dierlijken stand moet het kind opstijgen tot een hooger geestelijk leven zoodanig dat het niet bemeesterd wordt door de bloote wilde natuur maar heersche over de buitenwereld, derwijze dat het opklimt tot de ware echte innerlijke vrijheid, waardoor we, volgens den H. Thomas, meester zijn van onze daden.

In dit verlossingswerk speelt de gehoorzaamheid eenen gewichtigen rol, omdat zij sterkte geeft aan den wil tegenover de geweldigste aandoeningen, tegenover de wilde dictatuur der driften. Hare opvoedkundige beteekenis mag geenszins beoordeeld worden naar het luide geschreeuw, dat in vele kringen er tegen wordt aangeheven. Met uitdrukkingen van minachting tegen haar maakt men veel reclame voor de vrijheidstheorie, die alleen de ware karakters kweeken zou. De gehoorzaamheid zou enkel natuurschennis zijn. „Chaque homme est, absolument parlant, un être à part qui se suffit à lui-même pour être ce qu'il est et dont le caractère essentiel, dans sa réalité intime et constitutive, est de ne relever que de lui, de manière que par nature et primordialement il s'appartienne et se possède sans réserve.....En éducation on n'a qu'à s'abstenir, ou que, si l'on intervient, ce ne doit

être que pour écarter de l'enfant, de l'homme en formation, les influences extérieures qui pourraient fausser le libre jeu de ses facultés et arrêter l'épanouissement spontané de sa nature." [1])

Houdt men dergelijke gezegden voor ernstige taal, dan moet men den indruk ontvangen, dat de gehoorzaamheid als pedagogische factor niet lang meer van beteekenis is en dat zij in de toekomst zonder twijfel op den achtergrond zal worden geschoven.

Nochtans mannen als Förster aarzelen niet te verklaren: „Het is waarlijk merkwaardig dat juist in onzen tijd van „ontwikkeling" „vooruitgang" en „opvoeding" zoovele opvoeders zelf niet het minste vermoeden schijnen te hebben van het grondwezen aller opvoeding: dat namelijk de op te voeden mensch niet blijven mag wat hij is, maar moet opgekweekt worden tot iets, universeeler en sterker dan hij zelf is. Maar dit is niet mogelijk zonder strenge gehoorzaamheid." [2])

Alles wat leeft ontwikkelt zich en alle ontwikkeling van aardsche dingen moet geleid worden om zonder fout te kunnen voortgaan. Zoo ook voor het kind. Leiding is er noodig en leiding veronderstelt gezag en bijgevolg gehoorzaamheid.

Men kan partijganger zijn der vrijheid zooveel men wil, maar van 't oogenblik af, dat men een kind moet opvoeden, het moet opleiden tot eene persoonlijkheid en het voorbereiden tot het werkelijke leven, en dat men bewust is van zijne verantwoordelijkheid, dan wordt het onmogelijk het „laten gaan" toe te passen. Men moet in het leven van het kind tusschen komen, tegen zijn wil en gedacht ingaan om het te doen opgroeien tot wat het niet komen zou, zoo men het aan zich zelven overliet. Met één woord: de opvoeder moet er voor staan als een gezag en bijgevolg kan men de gehoorzaamheid niet wegredeneeren. Zij leidt tot persoonlijkheid, daar onder haren invloed de mensch leert zich los te rukken van zijn eigen ik, de ziel opgetild wordt tot heerschappij over de zinnen en zoo tot vrijheid brengt en niet van deze uitgaat. Want het opvoedend element dier gehoorzaamheid, zegt Förster, ligt juist hierin dat zij wankelbare behoeften leert onderwerpen aan bestendige voorschriften, en juist daardoor bereidt zij tot weerstand aan alle wanordelijke en bloot persoonlijke invloeden. [3]) De geschiedenis ook leert ons het goede, dat uit de school der gehoorzaamheid uitgaat, tot de vorming van het karakter, tot de vorming der ware vrijheid in den mensch. In de Middeleeuwen, niemand zal het ontkennen, steunde het opvoedingsstelsel op strenge gehoorzaamheid. Toen zag men ook eene menigte karaktervolle mannen oprijzen, die hooger leefden, reiner dachten en krachtiger wilden tot heil der maatschappij. Maar wanneer

[1]) L. Laberthonnière: Théorie de l'éducation p. 6.
[2]) Dr. Fr. W. Förster: School en karakter bl. 98 (vertaling van G. Siméons).
[3]) Op. cit. bl. 103.

n de achttiende eeuw het individualisme in de opvoedingsleer is doorgedrongen, om den strijd aan te vangen tegen het grondbeginsel der gehoorzaamheid, dan hebben wij, sedert dien tijd, de gehoorzaamheid zien verslappen in alle klassen der maatschappij, met het ongelukkig gevolg dat karakterlooze navolging en wilszwakheid ware plagen zijn geworden welke zelfs een vrijgezinde Fransche opvoeder, Payot, in zijn „Wilsopvoeding" diep betreurt.

Hoe zal men nu best het kind tot gehoorzaamheid opleiden? Hier mag natuurlijk geen sprake zijn van onhandige en eerkwetsende schooltucht. Men moet veeleer zorgen, dat door het kind de gehoorzaamheid gewild worde. Men moet het kind er belang doen in stellen en het opgelegde in verband brengen met de goederen der ziel en 't algemeen welzijn der maatschappij. Zij zal moeten steunen op hoogere ingevingen en daar de wilsvrijheid vooral voortkomt uit het nadenkingsvermogen zal men het kind leeren nadenken. Zoo zal men dan komen tot die bezielde, vrijwillige gehoorzaamheid die „non servili metu, sed affectu comitatis servanda est" zegt de H. Thomas.[1]) Dus eerst en vooral van den kant des opvoeders geene hardvochtigheid, maar liefde en eerbied om een groot betrouwen te stichten. En wie zou het kind niet beminnen? Bij het kind is heilige onschuld, bij het kind is schoonheid. Zoo staat het in de verheffing van bekoorlijker en meer dan aardschen glans, zoo spreekt het, in zijn argelooze onschuld en onbewuste schoonheid, ons een taal toe, waarnaar het beste en het reinste in ons moet luisteren en waarop onze vereering, liefde en eerbied het antwoord is.

Maar daarbij zal men het kind leeren handelen uit liefde tot het goede, uit liefde voor God en voor de orde door God gewild, want wat men bouwt op de liefde zal altijd vaster staan dan wat op vrees is gegrond. Daarom zal men het kind goede zedelijke beginselen inplanten maar vooral leeren nadenken en doen zien dat gehoorzamen redelijk en goed is en strekt tot algemeen welzijn. „Si l'instituteur se présentait inconsidérément comme un moteur qui doit mettre en mouvement un automate, si encore il se présentait comme une règle vivante qui n'a qu'à s'imposer, même sans être jamais discutée ni comprise, alors l'enfant serait réellement abaissé, d'abord parce qu'il ne ferait pas usage de sa raison et serait réduit au rôle d'un mécanisme; ensuite parce que, *de soi*, tous les hommes sont égaux, et se soumettre à un autre sans aucun motif en dehors de la volonté de celui-ci, c'est déchoir. Mais s'il prévient et persuade son élève qu'en obéissant il obéit à la raison, qui est audessus de tous les hommes, et à Dieu qui la personnifie; alors non seulement l'enfant ne déchoit pas, puisqu'il obéit à une autorité né-

[1]) S. T. 2, 2, 9, 104, a3.

cessaire et acceptable, mais encore il agit par lui-même et de son propre choix, puisqu'il retrouve en soi, dans son intelligence, un ordre conforme à celui qui lui est donné. [1])

Dan zal het gebeuren dat het kind beseft dat het met te gehoorzamen streeft naar God, zijn oneindig goed, die niets anders beoogt dan het geluk van allen en van ieder in 't bijzonder.

Maar daartoe is eene vaste onveranderlijke zedeleer noodig steunend op de rede en het goddelijk gezag, want anders zal alles zoo zwak zijn dat bij het eerste windje alles omver waait. Daarom moet de wet komen van eenen wetgever buiten ons, wiens klaar en uitgesproken wil niet plooie naar de grillen der menschen. Trouwens eene wet, die enkel steunt op de rede zal altijd toegeven zooveel men wil, want de rede weet door allerlei spitsvondigheden de zedeleer af te breken, die de rede alleen heeft opgebouwd.

Die vaste zedeleer treffen wij juist aan in de Roomsch Katholieke kerk. Hier vinden we een juist omlijnde leering die, steunend op het bestaan van een opperwezen, het gezag en de onderdanigheid weet overeen te brengen. Zonder te spreken van de menigvuldige genadebronnen die den mensch helpen in den strijd tegen de buitenwereld, vindt er de opvoeder eenen juisten kijk op de menschelijke natuur, afhankelijk van God. Het kind leert er de waarde kennen der gehoorzaamheid en de drijfveeren waar op het steunen moet: want alhoewel de H. Kerk nooit uit het evangelie die bladzijden scheuren zal, waarin gesproken wordt van straf en belooning, zal zij er toch steeds altijd blijven bijvoegen eene andere beweegreden die de edelmoedige zielen nog krachtiger tot de deugd zal aansporen: namelijk de liefde tot God, de edelste drijfveer voor 's menschen handelingen. [2]) Daarbij is het altijd waar geweest, dat de menschen veel gemakkelijker leeren door voorbeeld dan door prediking. En daarom stelt de H. Kerk ons Christus voor gehoorzaam tot den dood en dat uit liefde tot God en de menschen. En rond Jezus rijst er een schaar van heiligen, die uitblinken door hun krachten, juist omdat zij, in navolging van Christus, de zegepraal over hunne eigenzinnigheid behaald hebben door de bezielde gehoorzaamheid. Zij trekken aan, en van uit hun daden gaat er een krachtig „gij kunt" uit, dat tot navolging noopt. Geen waan van hoogmoed, geen boos bedrog van overdreven zelfachting en zelfliefde kan stand houden tegen deze levende, goddelijke prediking der gehoorzaamheid.

De geest van opstand, die tegenwoordig over alle landen waait, die heviger en heviger blaast, die de maatschappij doet wankelen en uit elkander rukt, is voor een groot deel toe te wijten aan de slechte op-

[1]) Chan G. Ginon: Des moyens de développer par l'éducation la dignité et la fermeté de caractère. p. 14.
[2]) E. P. J. Van Mierlo Sr. S. J. De godsdienst van baatzucht beschuldigd. bl. 13.

leiding der gehoorzaamheid. Deze beweging zal enkel ophouden wanneer men in de zedelijke vorming van 't kind, het aankomend geslacht, de gehoorzaamheid op hare eereplaats zal terug hebben gezet. Maar dat zal niet gebeuren zoolang de dag niet aanbreekt waarop men God en den Christus in de school terug zal nemen: ten lange laatste toch de eenige reden, die aanzetten moet tot gehoorzaamheid. Dan zal de bandelooze vrijheidszucht, de valsche onafhankelijkheid van daad en inzicht verdwijnen, daar er mannen van karakter zullen opstaan vol liefde en zelfopoffering want wie eenmaal, met proevende lippen, gesmaakt heeft aan wat eerlijk is, kan er nimmer meer aan verzaken.

(Présenté en flamand.)

# DE VORMING VAN HET GEWETEN, HAAR VERWAARLOOZING, HAAR ONONTBEERLIJKHEID

DOOR Dr. WILLEM VAN ALTDORF
ST. NIKLAAS, BELGIË

De groote pathologische verschijnselen van onzen tijd vinden grootendeels hun oorzaak in den diepen tweespalt, dien de moderne cultuurontwikkeling heeft meegebracht, tusschen ons „weten" en ons „geweten".

De drie hoofdgebieden, waarop wij zijn werkzaam geweest: de *natuur*, de *maatschappij*, het *individueel leven*, hebben wij derwijze in acht genomen en benuttigd, dat op geen enkel de „gewetenscultuur" tot haar recht is gekomen.

Door de *natuurwetenschap* hebben wij de natuur, de buitenwereld, de physische omgeving, de biologische grondslagen van het leven ontsluierd; in het raderwerk der moderne techniek hebben wij de natuurkrachten verwerkt; geheel ons leven hebben wij verrijkt en opgetooid met de schatten aan de buitenwereld ontworsteld. — Doch aan den anderen kant heeft de natuur zoodanig al onze aandacht gewekt, al onze geesteskrachten in beslag genomen en al onzen arbeid opgeëischt, dat wij, in het veroveren der buitenwereld, geheel onze innerlijke wereld hebben uit het oog verloren, en dat ons diepst menschelijk levensgebied braak bleef liggen en langzamerhand overwoekerd werd door het onkruid, dat ons lager innerlijk leven er op kiemen deed. Als een nieuwe Prometheus ligt de moderne mensch vastgeklonken aan de natuur. Hij ligt geketend door de groote machtmiddelen, omdat hij zijn sterke innerlijke kracht, de gewetensmacht, heeft laten vergroeien en ontzenuwen.

Een ander gebied, waaraan onze tijd zijn beste krachten heeft gewijd, is de *maatschappij*. De sociale levensvernieuwing, het heropbouwen der maatschappij schijnt de hoofdbezigheid te zijn van den mensch onzer dagen. Al de cultuurgebieden worden op dit doel afgericht; de wetgeving moet de lagere standen verheffen, de kunst moet de sociale

toestanden schilderen, de zedeleer, die met de maatschappij is geboren, heeft in dezelve haar grondslag en haar doeleinden. In de maatschappelijke beteekenis zal voortaan de maatstaf liggen van allen vooruitgang. Hier nog eens wordt de mensch met geheel zijn wezen op de buitenwereld gericht: den levensstandaard verhoogen, de arbeidskrachten organiseeren, de standen op gelijken voet stellen, de sociale levenstoestanden ommekeeren, daarop berusten al onze verwachtingen. Zoo leggen wij hier ook het centrum van ons leven buiten de kern van ons eigen menschzijn, en zoeken wij de hervormingsmiddelen buiten de grondkracht van alle levensvernieuwing, namelijk: de zelfhervorming van het individu, door het opwekken van zijn geweten, door het stalen van zijn wil, door het vormen van zijn karakter.

Tegenover de drukking van natuur en maatschappij heeft eindelijk in onzen tijd een beweging de rechten van het *individu* geldend gemaakt. De enkeling is de oerbron van leven, van schoonheid, van kracht, van vooruitgang, de maatstaf van alle levenswaarden. Terug dan tot die eenige verjongingsbron, tot de vrije ontvouwing van al onze individueële krachten, tot het verwezenlijken van al onze levensmogelijkheden! Schijnbaar staan wij hier in 't volle brandpunt van het leven, doch in werkelijkheid heeft geen leer zoodanig al het echt-menschelijke tot ondergang gedoemd dan deze. Het leven wordt hier losgerukt van al de zedenwetten en opgetild boven de inspraken van het geweten, boven de norma van goed en kwaad „jenseits von Gut und Böse". Zoo worden de algemeen-menschelijke grondkrachten, die van ouds de persoonlijkheid hielpen opbouwen, voor de individueële levensontplooiing opgeofferd.

Aldus is onze tijdgeest volkomen gekant tegen alle zedelijke, en in 't bijzonder tegen de gewetenscultuur. En nochtans is het ontegensprekelijk dat de gewetenscultuur een der hoofdbedingen uitmaakt van het welslagen der geestesstroomingen, die wij hierboven vermelden; bijgevolg is het van het hoogste cultuurbelang dat de gewetensvorming bemoedigd en behartigd worde.

En vooreerst is alle nauwkeurig *natuuronderzoek* afhankelijk van de gewetenscultuur. Over 't algemeen stelt alle waarheidsliefde eischen aan het geweten; zonder verantwoordelijkheidsbesef, zonder onbaatzuchtigheid, zonder zelfbeperking, zonder den diepen ernst, die alleen door de taal van het geweten kan worden aangespoord, gaat de objectiviteit, de waarheidstrouw, te loor. Om er zich een denkbeeld van te maken, waartoe de gewetenloosheid op dit gebied moet brengen, heeft men enkel te denken aan het feit, dat in de laatste jaren geheel de wereld der biologisten in opschudding heeft gebracht! Prof. Foerster te Zürich heeft in zijn studie „Technik und Technik" de gewetensbedingen geschilderd der moderne *technick*.

In den eersten drang heeft de nieuwere *sociologie* het zelfstandig leven van het individu over het hoofd gezien ... Hoe meer de bezadigdheid toeneemt, hoe alzijdiger men de sociale ontwikkeling nagaat, des te meer wordt het aloud beginsel bewaarheid, dat „vernieuwing der maatschappij op zelfvernieuwing der enkelingen" neerkomt. Zelfvernieuwing echter is onafscheidbaar verbonden met grondige zelfkennis, met een stalen wilskracht en een opgewekt geweten, dat ons voorlichten moet in den strijd tegen ons zelven. In de zelfbeheersching, die het aan den mensch oplegt, ligt de sociale beteekenis van het geweten. Met in ons zelven het goede als leidsterre van geheel onze wilsrichting hoog te houden, dragen wij er méér toe bij om de sociale toestanden te verbeteren, dan door alle uiterlijke sociale actie. De ziel van alle verbetering is de verbetering der individueele ziel.

Wellicht is er geen enkel wijsgeerig begrip, om wiens inhoud thans méér gestreden wordt, dan om dit der persoonlijkheid. De nieuwere beweging van het *individualisme* heeft veelal het fondamenteel onderscheid tusschen individualiteit en persoonlijkheid over het hoofd gezien. In waarheid is er geen persoonlijkheid zonder bestrijding der individualiteit, zonder besnoeiing der individueele hartstochten ten bate van het hooger zieleleven, zonder onderdrukking der lagere natuur en overwinning van het geestesleven. Schiften welke krachten de persoonlijkheid opbouwen, en welke andere ze ondermijnen, beslissen over hetgeen dient aangespoord of besnoeid: ziedaar de tand van het geweten en de vorming der persoonlijkheid

Buiten de gebieden, waarvan wij zijn uitgegaan, om de verwaarloozing der gewetenscultuur aan te toonen, zou er nog dienen gewezen op de onontbeerlijkheid eener hooge gewetenscultuur tot een degelijke beroepsopleiding, tot een ware kunstopvoeding enz. Prof. Foerster te Zürich heeft daarover gedachten neergeschreven, die wij als de grootste achten en waarmede wij volkomen instemmen.

(Présenté en flamand).

# MIDDELEN OM HET ZEDELIJK GEWETEN DER KINDEREN TE VORMEN

DOOR J. DE SMEDT

ST. NIKLAAS BELGIË. LEERAAR AAN DE NORMAALSCHOOL

---

Wat is het Zedelijk geweten? 't Is een practisch oordeel, waardoor we, in bepaalde omstandigheden, uitspraak doen of iets met de Zedelijke wet overeenstemt of niet.

We mogen ook zeggen, dat het is een inwendige stem, die in bijzondere gevallen ons zegt, wat we te doen en te laten hebben. Het stelt onze verantwoordelijkheid vast en bepaalt onze verdiensten en onze schulden.

Wij opvoeders, moeten er dus zoo doeltreffend mogelijk naar werken dat onze kweekelingen een waarlijk goed gevormd geweten hebben.

Daartoe is het noodig: 1. dat hun geweten kunne spreken; 2. dat het juist spreke; 3. dat het gemakkelijk spreke; 4 dat het vlug spreke; 5. dat het luide genoeg spreke.

I. *Het moet kunnen spreken.*

Het spreekt niet vanzelf, want het is een oordeel van onze rede, die, met het oog op de Zedelijke wet, uitspraak doet over de Zedelijkheid van een bijzondere handeling. 't Is dus een toepassing van een afleiding uit die wet, en bijgevolg, zoolang die wet niet bekend is, kan er ook geen eigenlijk geweten zijn: zonder grondbeginsel, geen afleiding.

Zeker, de eigen kracht van de rede, geholpen door God's gratie kan besluiten uitbrengen betreffende de natuurwet; maar niet velen spannen hun geest genoeg, om door zich zelven die besluiten te vinden, en dikwijls zijn die besluiten tamelijk duister, zooveel te meer dat ze dan nog erg door de drift overlommerd worden.

Daaruit blijkt ten klaarste hoe schromelijk arm de zedelijke kennis moet zijn van die geen eigenlijke Godsdienstige opleiding ontvangen.

Het is niet voldoende dat onze kweekelingen de zedelijke wet kennen, ze moeten er ook hun rede doen op werken.

't Is immers door de rede wat we 't oordeel vellen, en, geen oordeel geen geweten. Vandaar dat de zinneloozen heelemaal, en de kinderen

tot op zekeren ontwikkelingstrap heelemaal of gedeeltelijk onverantwoordelijk zijn voor hun doen en laten.

Het geweten wordt dus traag en bij deeltjes gevormd, en bijgevolg zal men het doen en het laten van de kinderen niet te haastig voor boosheid, maar veeleer voor zwakheid, gevolg van hun onkunde, moeten aanzien.

Uit wat voorgaat volgt ook, dat de opvoeder uit zich zelven zal moeten aanvullen wat in het kind ontbreekt, wat hem noodzaakt in 't geen hij gebiedt en verbiedt, uit te gaan van de Godswet, om over de bijzondere gevallen uit het leven van zijn kweekelingen met zijn rede uitspraak te doen. En nu volgt uit deze afleiding, dat de opvoeder zijn taak miskent, als hij een schuldig profijt trekkende uit de onkunde van het kind of die onkunde verschoonende, hem dingen gebiedt of toelaat die met de Godswet strijden.

De bevelen, die alleen uit het geweten van den opvoeder komen, kunnen hun steun nievers vinden dan in de achting en het vertrouwen dat hij bij zijn leerlingen geniet; en 't is dus van belang te weten waardoor hij dat vertrouwen bekomen en behouden kan.

1. Zijn woorden moeten waarheid zijn, en wat hij gebiedt of verbiedt moet uitgevoerd of gelaten worden: liegen en flauwheid neemt alle vertrouwen weg.

2. De bevelen moeten altijd dezelfde zijn voor al de leerlingen en liefst onder denzelfden vorm.

3. De opvoeder moet zelf beoefenen wat hij voorhoudt. Daardoor verdwijnt het hatelijke dat iedere beperking van onze vrijheid medebrengt, en men bewijst aan de kweekelingen, dat men niet uit eigenbaat of uit heerschzucht, maar uit overtuiging spreekt; terwijl hun de opvoeder meteen ook toont, dat er iets boven hem is, waaraan hij gehoorzaamt.

Niet alleen gij, maar ik ook moet dàt doen, dàt laten, en tegenover U sta ik in Gods plaats; wat Hij aan mij gebiedt en verbiedt, gebied en verbied ik aan U.

II. *Het geweten ven de leerlingen moet juist spreken.*

Vermits het voor ieder een volstrekte plicht is, zijn geweten te volgen, heeft ieder er belang bij, dat het oprecht goed gevormd zij; zooveel te meer, dat de schuldige onkunde zonde is.

Bijgevolg dient de Godswet vooraf goed gekend, dus ook wel aangeleerd.

Om ze goed aan te leeren, zal men niet tevreden zijn met het uitsluitelijk van buiten leeren van den tekst, maar men zal er aan houden dat de leerlingen goed verstaan wat de tekst bevat, wat ze dan door den van buiten geleerden tekst gemakkelijker onthouden zullen.

Edoch, de inhoud is zoo algemeen en dus voor de kinderen heel dik-

wijls buiten de greep van hun geest. Dus zal men hen van het bijzondere naar het algemeene leiden of inductief aanleeren, en daarbij niet alleen de levensgevallen maar ook de taal van de leerlingen gebruiken. De bepalingen zal men wijs splitsen en ontleden, en zich eer door de orde der gedachten dan door die van den vorm laten geleiden, zoo, b. v. wanneer het einde van een bepaling een zinnelijk gevolg is van een onzinnelijke oorzaak.

Zal het kind, met alleen of toch vooral gevallen te beoordeelen uit zijn leven, onbeholpen staan in zijn latere jaren?

Neen, want het kind is de vader van den man, en waar de opvoeding het kind, als kind, tot volmaaktheid voert, daar is alle mogelijke kans dat er een beste man zal uit groeien. Het zal immers noodzakelijk, en gedurig aan, meer en meer generaliseeren, en, van dag tot dag verder nadenkende, zal het meer en meer tot het begrip van den vollen inhoud der zedelijke wet komen.

Natuurlijk moet ieder opvoeder zijn leerlingen goed kennen, waartoe hij komen kan door zich te herinneren wat hij zelf was binnen de kinderjaren, door openhartige samenspraken met zijn leerlingen, door het nagaan van hun handelingen, vooral binnen het spel, door hetgeen hun oogen en wezenstrekken in zekere gevallen laten uitblijken en door hetgeen ze schrijven in hun opstellen.

Buiten, zoowel als binnen de Godsdienstles moet alles goed heeten wat goed, en kwaad heeten wat kwaad is. Tevens zal men, rekening houdende met de verstandelijke onwikkeling van de leerlingen voor alle kwaad en goed den graad der zedelijkheid bepalen, en om geen reden iets overdrijven, ook niet bij berisping of straf.

Onderscheiden we dan ook gebod en raad, de zware voorschriften met eeuwigen loon of straf bekrachtigd, van minder zware met tijdelijke bekrachtiging. Laten we doen wat we kunnen om de twijfels uit het geweten van de leerlingen weg te helpen. Daarom zullen we welwillend en welberaden antwoorden op wat onze leerlingen ons desaangaande komen vragen, ja, hen dikwijls aanzetten tot het komen vragen van toelichtingen.

Natuurlijk zullen we in onze antwoorden gewoonlijk rekening moeten houden met den ontwikkelingsgraad van de vragers. Er zijn jaren waarin zekere kennis voorbarig en nadeelig is; er zijn er ook waarin zekere onkunde slechte gevolgen heeft, en men onthoude wel, dat dan de onkunde geen deugd is, terwijl de onkunde geen zonde, maar een behoedmiddel is tegen het kwaad.

Eindelijk, veel kinderen hebben bij hun gezellen, thuis of waar ook verkeerde zedelijke oordeelen opgedaan. De opvoeder moet die kennen en wegbewijzen.

III. *Het geweten moet gemakkelijk kunnen spreken.*

Nadat de leerlingen de noodige kennis hebben, kan ja, hun geweten spreken; maar om werkelijk te spreken, dient er, vooral binnen de eerste jaren, bijna telkens een heele redeneering gedaan; want het oordeel dat het geweten laat hooren, is telkens het besluit van een syllogism, waarvan de algemeene wet de major en het bijzondere geval de minor zijn. We zullen dus goed doen met het redewerk van de leerlingen te verlichten door zelf in menig geval de wet op bijzondere gevallen toe te passen. Daarom zullen we telkens, na de inductieve verklaring van de wet, besluiten vormen en doen vormen volgens den deductieven gang. Zoo zullen de kinderen stilaan een heel reeks oordeelen aanwerven, die zij schier zonder moeite zullen kunnen inroepen.

Ook buiten de godsdienstles zijn er menigvuldige gelegenheden om zedelijke deducties te maken, zoo in dictaten, leeslessen, opstellen, lessen van aardrijkskunde en geschiedenis, enz., gelegenheden die een wijze opvoeder niet zou kunnen verwaarloozen.

IV. *Het geweten van de leerlingen moet vlug spreken.*

Het zielkundig geweten ligt altijd in het zedelijk geweten opgesloten; maar het zielkundig staat dikwijls alleen, zonder het zedelijk; en de drift breekt door, heel de rede overweldigende. Daarbij wordt door de herhaling de zinnelijke ontroering gedurig aan sterker; vandaar krijgt de brand der drift ook meer brok, en het kind, gewoonlijk geen zelfbeheersching genoeg hebbende om zich tegen plotselingen aandrang van de drift te verzetten, wordt medegesleept. Dus is het van groot belang, dat het geweten spreke voordat de drift uitbreekt.

Hoe het zooverre brengen? Door de kinderen te leeren de lichtzinnigheid en de overhaasting in zeggen en doen te keer te gaan, met den geest er aan te gewennen alles van het standpunt der zedelijkheid te beschouwen.

Daartoe zal de opvoeder zijn kweekelingen gedurig aanzetten tot peinzen alvorens te spreken, tot verzinnen alvorens te handelen. Hij zal hun leeren zich dikwijls afvragen; mag ik dat doen? mag ik dat nalaten? Hij laat ze dikwijls de daden beoordeelen van zekere personen uit de bijbelsche en vaderlandsche geschiedenis. De opvoeder doet zijn leerlingen al eens zwijgend antwoorden op vragen als deze: wat goed heb ik vandaag gedaan?.....nagelaten? Wat heb ik misdaan? Hij geve opstellen als de volgende: Wat goed heb ik zien gebeuren in de school? op de speelplaats? op de straat? in de kerk? enz. Wat goed kunt ge doen aan moeder? enz. enz. Goede daden van leerlingen late men door hun makkers keuren; en men wijze eenige welbegrepen zedespreuken diep in den geest van de kinderen.

V. *Het geweten moet luide spreken.*

Die stem mag niet overschreeuwd worden door die van de gemakzucht en van de zinnelijkheid, die uitlokken tot het verzuimen van

het goed en het bedrijven van het kwaad. De opvoeder zal dus bij de stem van het geweten andere voegen om de eerste te versterken.

*Eerste steun:* Al wat ge doet, ook het geheimste, wordt gezien door God en uw Engelbewaarder.

Men prente de kinderen een ware genegenheid voor hun Bewaarengel in, en men steune er dikwijls op, dat bij al hun doen en laten de twee hoogergenoemde getuigen altijd tegenwoordig zijn.

*Tweede steun:* Doe goed uit dankbaarheid jegens God. Dus de leerlingen goed de liefde van God doen zien, en hen zorgvuldig oefenen in uitdrukkelijke dankbaarheid jegens Hem.

*Derde steun:* Deugd geeft troost, ondeugd geeft spijt. Dus de leerlingen na welvolbrachte plicht of na beganen misslag telkens in hun eigen doen schouwen. Bij jonge kinderen niet te haastig veel wroeging onderstellen.

*Vierde steun*: Doe goed, zoo niet, zijt ge in strijd met uwzelven.

Dus oprechtheid aankweeken, doen waardeeren de eenheid van daad en gedachte, van schijn en zijn.

Niet altijd zullen al die stemmen spreken of moeten spreken; soms zullen twee al volstaan om zinnelijkheid en gemakzucht te doen zwijgen en alleen de rede te volgen, wat de eindtriomf is en de ware, volledige vrijheid.

(Présenté en flamand.)

# CONSCIOUS PURPOSE AND THE DEVELOPMENT OF BRAINCELLS

BY MRS. VANCE CHENEY

NEW YORK CITY, U. S. A.

---

The whole round world of thinking men and women was startled about a half century ago, when Darwin announced his theory of evolution and when Huxley stated that the brain of an anthropoid ape is constructed so nearly like a man's brain that the difference is not worth considering. Were the thinking people of this same round world not so dazed by newly discovered wonders as to be almost *blasé*, they might have been equally startled by the statement of Dr. Hanna Thompson, the noted brain specialist of New York, that „we make our own brains so far as mental functions or aptitudes are concerned, if only we have wills strong enough to take the trouble".

This is neither the time nor place to discuss the pros and cons of psycho-physiological theories. In the light of relevant revelation — whatever that may count for — from Moses to the Master Nazarene and St. Paul, in the light of relevant data obtainable as a result of modern scientific investigation, man is a something „an immaterial thing or being" with a material body. Since the advent of the genus homo on this planet this „immaterial something", both objective and subjective, consious and sub-conshcious, which we may call soul or ego, has had the human body with its brain and nervous system as a vehicle of expression.

What soul, ego or personality is (the terms are used synonymously in this paper). no scientist has discovered. His strongest lens will not reveal it. He can neither see nor hear it. He cannot touch it, but recognize it he must there in every human form, asserting it's whims and caprices, playing it's pranks and using the carefully prepared gray matter to suit every mood. There it is back of all endeavor, back of all accomplishments — this something that is the real man, thinking, willing, transforming itself and it's instrument, the body, and making fate.

That the infant body is the effect of a sub-conscious intelligence, and

the conditions of the maturing body, ever after the child begins its conscious thinking, is the effect of the cooperation of the conscious and sub-conscious intelligence, is the hypothesis assumed in this paper based on the latest scientific discoveries.

Returning to Dr. Thompson we find he says further, „if a human personality would enter a young chimpanzee's brain where it would find all the required cerebral convolutions, that ape could then grow into a true inventor or philosopher". That is to say, the ape, our next of kin, might be all that our greatest minds have been, had he in his body the unfathomable something that we are, and that we call by the several names Ego, Personality, Will, Soul.

But he hasn't these, this wildwood ancestor of ours; he has not that immeasurable something which we call ego, soul, personality: this glory of man which „in the process of the Suns" is to make him a god. He has not that image and likeness of the Supreme Almighty Spirit that makes man, all men, free in the republic of mind, free to discover laws and principles, free to live up to these laws and principles and free to become perfect „as your Father in heaven is perfect". He has not that immaterial something which is our ability „to make our own brains so far as special mental functions or aptitudes are concerned, if we have the will strong enough to take the trouble".

It is special mental functions that one requires who has found his place in the world,the man or woman who has not discovered that he or she has some special errand to perform on this planet that no one else can perform. It is special mental functions that we each and all require who have not learned that the highest moral standard of human life, and the highest individual and collective efficiency can only be reached by a realization that we are a part of a great plan and process of mutual evolution in which we have a specific work to do. It is very definite special mental functions that one requires who suffers from fear, apprehension, weakness of will, depression, melancholy, jealousy, envy, anger, hatred and other useless and unworthy states of mind inherited from our less than human ancestors. It is „special mental aptitudes" that the student of art, music, mathematcis, mechancis and all branches of learning and handicraft is seeking as he aims to progress.

In the light of modern science these gifts like „Heaven are given away" and like „God may be had for the asking". It is a law of biology that THE NEED CREATES THE ORGANISM. Never has there been found any variation in this law since scientific research landed upon the facts of the power in the one cell organism to multiply itself and to create and send out from within itself feelers for food.

The power of man, every man, to choose and decree for himself what

his special aptitudes, and therefore his successes shall be, is indeed a new discovery of human possibilities and marks a great step forward in the scale of evolution. If it be appalling to those of us who have struggled and suffered and failed, it is beyond all else fascinating and inspiring, for it points to limitless possibilities, to endless and intimate worlds to conquer.

„I have told you ye are gods" said David. „Have ye not heard that ye are God?" said Jesus of Nazareth. „Pick up the reins of self-government and selfdirection" says the modern science of psychology, and with the assurance that you yourselves are the determining factor in all that befalls you, aware that with every motion and mood you are making an anatomical change in the brain and nerve structure of your body; aware that a divine creating energy is within your organism, serving you as meekly as a dumb domesticated animal, and far more exactly; conscious that WILL with a purpose can make brains to your own order and pattern; possessed of the knowledge that upon the condition of this self-made brain depends the efficiency of all your faculties."

Plain enough is the fact that making our brains, consciously or unconsciously, means forming an anatomical home for our states of mind as we prepare a garden plot for flowers: and making our brains „for special functions" means, in substance, sticking a thought into brain protoplasm as we stick a plant or seed into the ground and leaving it there it sends out its fibres and tendrills and takes root. The main point of difference would seem to be that with the thought we must exercise WILL to accumulate and concentrate mental creative energy while with the plant or seed nature does the work without assistance.

This fact we lazy souls „each one of us as lazy as we dare to be" are slow to appreciate as a blessing. But blessing it is, the way of Divine law to make us men and women of power, to make us conscious creators in our special private kingdom of mind and body. This we may say is the glory of man, therefore is he man, and not primely animal that he may do his work, make of himself what he will and by definite purpose promote cellular growth in the brain creating just that physical change that differentiates him from all beings below him.

This stride forward of the advancing mind brings us face to face with the fact that we are the arbiters of our mental and physical conditions, that we are moral or immoral according to conscious or unconscious choice, and responsible to ourselves if we fail to develop the special mental and physical powers we aim for.

The process Dr. Thompson tells us is after this fashion, „the will stimulus will not only organize brain centres to perform new functions but will project new connecting or associating fibres which will make nerve centres work together as they could not without being thus as-

sociated. A person therefore acquires new brain capacities by acquiring new anatomical bases for them in the form of brain cells which he has trained, and of actively working brain fibres, which he has himself created".

A child learning to use it's hands and feet, is unconsciously, by unconscious choice or need, developing thousands of little nerve fibres, which responding to his desire to handle things and to move his feet, grow out from the brain down toward the spinal column and, finally linking up with it, give the child command of his hands and feet. His desire to reach out toward things has stimulated the cells and they have grown in the direction of the mental desire — this desire, which we may call the sub-conscious will of the child, coursing through the cells, impels them to growth, and gradually, as the connection becomes more perfect and the motor area of the brain more developed, the child becomes more adroit in the use of his hands and feet until he controls them.

Here too is the story of speech, not only of the child, but of the whole speaking race. Literally without understanding of anything, and without a word, we find ourselves at the start. Five senses man had in common with the quadruped, and the power of muscular movement was there, as the heart and stomach were there; but the power of speech did not exist. In „the first dumb pair" there could have been no consciousness that such a gift might come. But the soul that man is, caged in a mute instrument, rose in it's divine might. It longed for deliverance. It longed for communication with other beings, and the gesticulations that conveyed emotion, the emotion of joy or pain, of approval or disapproval, from one to another in a sound or gasp of some sort, we may safely say gave birth to vocal expression; and this gasp, these sounds shaped themselves eventually into words. Words came because the soul wanted them, needed them, demanded them, worked for them, and, in the beginning as now, the benign creating power that is always doing something, and the something we bid it do, wove the first, the next, and each succeeding effort at speech into a definite home in brain structure. *The need creates the organism.*

With the mystery of all being and becoming the life forces were set at work and the speech areas of the brain developed. Language came. So began the age long process of humanizing this being, the sole and savage possessor of words and self-consiousness. An impulse to consider somewhat the comfort of the others appeared, a push outward came from within where the soul dwells, and tolerance, justice, sympathy, faith and love, the comforting effects of these, the value of them to ourselves and others gradually made themselves felt in human consciousness and they grew and waxed stronger as they made their own

abiding place in the gray tissues. The soul longed for beauty and symmetry and words were shaped into poetry and philosophies — into the „Vedas", „The Sermon on the Mount", „Flower in the Crannied Wall".

What we still savage mortals have of higher qualities has come from desire and will. Man saw the advantage of such qualities and desired them, longed for them, prayed for them, and in direct ratio to his desires and prayers they have appeared and with them — with each vibration of each one — there has been wrought an anatomical change in the body.

Even as one contemplates the fact that all human beings, the saint and the sinner equally are the result of personal effort, wisely or unwisely directed, the lazy half sleeping soul is apt to overlook the fact that all that applies to the race or to any individual of the race, applies to him also and in like measure, and that personal effort on his part will do all for him that it has done for anyone. The *need creates the organism.* It follows then that one who is slothful, poor, feeble, unhappy, given to vices of any kind, and remains so, does it because he or she will not take the trouble to develop a brain that will further the better conditions of mind and character. This he may do as an athlete develops a body to suit his particular needs. The Infinite is a just Father and Nature a just Mother. To none are they partial.

It is the freedom of man's mind that has developed from the first speechless, wordless pair of Eden the whole glorious splendor of all that man has achieved. And now comes, through that same freedom of man to become what he will, his possible conscious co-operation with Almighty God in developing by conscious purpose the faculties, disposition, habits, character he would have, and as day follows night, organizing the brain centres imperative for the use of these powers.

Hitherto our study of the mental self has been to a great extent guess work. We have assumed an hypothesis. We have tried to believe in a power within ourselves that would respond to every effort, we have tried to believe that if we „ask" we „shall receive", but doubt has lingered in the mind of those who have not succeeded in attaining desired ends.

Now, at the beginning of this revealing century, we are able to study self scientifically, with scientific proof that „all thought is motor, that all mental states are followed by bodily activity of some sort" (James) and that every effort, thought, and emotion modifies the anatomy of the brain, which is the central office of all our being and becoming; that Personality with a purpose may develop in the brain and nervous system a home for attainment of whatsoever kind or degree.

As he comes into the realization that the body is a physical apparel, an instrument which is here to serve him, to obey his orders with

precision, to grow as he decrees, an instrument with a brain to develop as he decrees, and a mind to expand as he decrees, man is forced to see that he may make or unmake his character, his disposition, his mental aptitudes and capacities and not only make them, but make them with the exactitude of a chemical compound.

He is forced to see that conscious purpose and drill are the means and only means by which to thwart depressing, destructive tendencies of mind; for as we construct the brain cells by the extent of our mental activity we also cause them to atrophy by ceasing that activity. For instance the impatience that by repetition has established a neural path for itself until the mind runs in that path much more easily than in the path of patience, may be displaced by forming the new centre of patience and by practicing patience until the undesirable cells have atrophied and the new ones are established. So instantaneously does the inner creative power respond to call that only the call and persistence in right thinking are required to permanently remake and reform an unfortunate disposition and character. As man learns that the need creates the organism, he is forced to see too, that if he will take the trouble he may build a splendid cranial dome of character and intellect where health and happiness reign, and where prosperity is as much a matter of course as one's breath and heart-beats.

That the human soul is at work every moment of time causing health or disease, happiness or unhappiness, success or failure, and brain structure, and that it may learn to control and train itself, as the gymnast controls and trains his body, is a comparatively recent discovery and one which leads us to recognize that we alone are responsible for our conditions.

It is not so long since the admonition of the old Greek philosopher „know thyself" signified to the student a possible knowledge of human anatomy, leaving the knowledge of the soul, the working out of one's „salvation", the quickening of consciousness, largely to some state of existence in an imaginary heaven. Nowadays to „know thyself" means to know not a fraction of the genus homo but the whole of him: body, mind and soul.

At last we are beginning to realize that man is not primarily a physical being, but rather a mental and spiritual being: that mind.conscious and sub-conscious, has created the conditions of body and personality that now exist and that by taking thought thereto, persistent thought, he may make and remake body, mind and soul according to his own plan. It does not seem too much to affirm this discovery to be one of the most significant of the last two thousand years for it puts into our

hands possibility of attainment that so far but one man on this planet has reached but which he promised to all who would follow the instructions he left.

With this proved beyond peradventure, we enter upon a new estimate and appreciation of the values of life, and obtain a new perspective from which we may work to a purpose in the establishment of physical and mental health, and in our command of circumstances. We find a way to convert the chaos of our thinking into a cosmos, the chaos of our experiences into an harmonious whole that the heart emphasizes as good and the head declares to be our birthright, a way to escape from the thralldom of heredity. This move forward in human evolution admit sus tot he councils of the Infinite, establishes a conshcious working relationship between ourselves and the Infinite, and ushers in the super-man who, in full possession of new and perfect faculties, is one day to be just normal man.

Let the pessimist, the doubter, the prophet of evil, let every soul who cannot see the approaching, self-governing, godlike man, put on his spirit spectacles and adjust his mental telescope to the new star. A star in the East it is, like that one of two thousand years ago, a star of the first magnitude. Wise men of science have followed it until they can declare with no uncertain sound — „brain protoplasm is to thought as clay to the potter".

Admitting all this to be true, admitting that the will, soul or personality is not the unmanageable thing it was once supposed to be, admitting the now accepted facts of our ever active under-mind which we have come to know, forms as decidedly a part of our being as the heart and stomach, admitting our ability to create special aptitudes and functions, to develop brain cells, to create brain and nerve fibres at will, how much of the human wreckage, physical and ethical, surrounding us now on all sides might not be spared future generations, by bringing children up from babyhood in the knowledge of their subconscious existence?

To acquaint babyhood with the sub-conscious laboratory in which at all times are being established conditions of body and character as surely as food is making tissue, and sleep is giving refreshment, is to equip our boys and girls with the materials for health, happiness and plenty.

Experience, observation and practical experiments of the writer during twenty-five years leave in her mind no room for doubt, that children are more adequately armed to meet the problems of existence by training of this nature than by any system with which she is acquainted, because it gives them a keen incentive to individual effort, and they take vital interest in the chemist of the hidden laboratory within their

organism, who so carefully obeys their instructions. They listen with eagerness, as to a fascinating fairy story, as they are told how this faithful chemist will make happiness, and build for them the sturdy well body if they give him such fine materials to work with as good will, cheerfulness, integrity, orderliness, patience, mercy, justice, reverence and all other good things of the mind and character.

Furthermore they become most interested and active scouts in their own behalf when they learn that peevish, ill-tempered, unkind, disrespectful, selfish thoughts and deeds are materials which this subterranean chemist must use if they are given him, as he has no power of choice, and which eventually and inevitably must make a suffering body and a personality that will neither hold nor attract pleasant playmates. Children reared in this consciousness also greatly enjoy teaching their mates and are often found reminding them of what is sure to take place in the inner workshop if they are naughty.

It were indeed a cause for rejoicing, were adults as keen and ready to rise to the beauties and sanctities of self-mastery as are they, who constitute „the kingdom of heaven".

Surely we of to-day hold in our hands the whole fate of the future human family.

At what age shall we begin this new education? As we cannot remodel the past and „begin two hundred years before the child is born", we may make the start for better methods just where we are with the children that are about us.

In the first months of life practically only the sub-conscious mind is at work and Psychology has shown that during the first seven years of it's existence the child is intensely susceptible to suggestion in any form and reflects it's environment physical, mental and spiritual with precision. Truth to say, during it's first seven years the child is more sub-conscious than self-conscious. The astuteness of the Jesuit stands out bold and clear in his understanding of this, „Give me a child for the first seven years of his life and you may do what you like with him afterwards; he will always be a Jesuit", he declares.

„Give me the child for the first seven years of his life," the student of the modern Psychology in command of his kind, emotions and acts may say," and you may do what you like with him; afterwards he will always be a commander of circumstances, events and conditions, physical, mental and spiritual".

It is evident that we must begin the education for the child youth and man of health, sound nerves, integrity, power, peace, harmony and success by educating ourselves to higher standards of morality. By methods of self-knowledge and selfmastery we, the teachers, parents, models, must rid ourselves of such sub-human pro-

clivities as hatred, greed, fear, jealousy, envy, false pride, unkind criticism and other equally trouble-causing and unmoral qualities of character. We must uninterruptedly express the disposition and general man-worthiness, we hope to see prevail as permanent disposition and character in the arriving man and woman, for beyond peradventure the sub-consciousness of the child responds more readily to our mental and emotional states, we might better say to what we a r e, than to what we say and do?.

What then in the interest of moral education can equal in mportance the first and other early impressionsi on the sub-conscious mind of the child? It would seem that in the interest of the race and of every individual of the race, our first work in the great business of living should be to consciously create the environment into which a new soul is to make it's advent, in which it is to live, move and have it's being, making this environment one of nervous balance, of sound integrity and spiritual and religous consciousness.

So to make moral men and women of the future, to give children a moral education, we who would be helpers must become moral ourselves not only obeying the ritual of morality but moral „in spirit and in truth", and by the subtle silent influence of a self-made character of poise, serenity, confidence and awareness of power entice the subconscious soul of the child up into a high moral and spiritual consciousness that in later life will not require regeneration.

Quite the opposite is this to the burden of hurry, worry, flurry, fear, anger and anxiety which is too often the greeting of a new soul on this planet.

Does it seem an impossible task to the world-weary teacher, father and mother, that of remaking a nervous fretful character and a possibly frail body into a being of radiant health and poise? Let him who would help on the cause of humanity cease all vague longing for health, attainment and greater possessions and *use*, during waking hours and sleeping hours, his limitless latent forces forcefully, and with conscious purpose to the getting of more and better mind and to the building of a better brain. Let him by definite methods of self-mastery and self-knowledge, put on the coronation robes of physical, mental and moral efficiency and move on to ever greater power.

There is no reason to believe that the scientific knowledge of brain cell development was a part of the intellectual equipment of Solomon, but with the intuitive wisdom of those who yield themselves in meditation to the inflow of what Emerson calls „the waves of God" he preceeded our modern scientists by many thousands years in the conclusion that we make our own mental, moral and physical conditions by our thinking. „As a man thinketh in his heart so is he, he asserts". In this

declaration Solomon practically states the fact of the biological law *the need creates the organism.*

The „Man who walked in Galilee" declared all that he did to be possible to us and „greater things". Modern science shows the way to that „event towards which all creation moves". The goal of perfection established for us by the majestic Nazarene is no longer a vague ideal but an arriving condition for which we may set sail with conscious purpose and with the assurance that our efforts in the way of ethical stability, moral usefulness and spiritual enlightenment are making physical homes for themselves in the body; aware that science has shown us the process by which we one and all may follow the injunction of St. Paul: „Be ye transformed by the renewing of the mind".

(Présenté en anglais.)

# DEUXIÈME DIVISION

*LICHAMELIJKE OPVOEDING ALS MIDDEL TOT KARAKTER-VORMING.*

*L'ÉDUCATION PHYSIQUE COMME MOYEN DE FORMATION DU CARACTÈRE.*

*KÖRPERLICHE ERZIEHUNG ALS MITTEL ZUR CHARAKTER-BILDUNG.*

*PHYSICAL TRAINING AS A MEANS TO CHARACTER-BUILDING.*

## DEUXIÈME DIVISION

*LICHAMELIJKE OPVOEDING EN KARAKTERVORMING ; ZORG VOOR HET LICHAAM ; VOLKSWEERBAARHEID ; PADVINDERS ; SPORT EN SPEL; SEXUEELE OPVOEDING.*

*L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET LA FORMATION DU CARACTÈRE ; LES SOINS DONNÉS AU CORPS; PRÉPARATION MILITAIRE ; ÉCLAIREURS ; LE SPORT ET LES JEUX ; L'ÉDUCATION SEXUELLE.*

*KÖRPERLICHE ERZIEHUNG UND CHARACTERBILDUNG ; DIE PFLEGE DES KÖRPERS ; DIE WEHRKRAFT DES VOLKES ; BOY-SCOUT; SPORT UND SPIEL ; SEXUELLE ERZIEHUNG.*

*PHYSICAL TRAINING AND CHARACTER-BUILDING ; CARE OF THE BODY ; NATIONAL DEFENCE ; GAMES ; EUGENICS.*

# LES BASES DE L'ÉDUCATION MORALE

PAR Dr. G. DANJOU

NICE

Je résumerai dans ce travail synthétique d'ensemble pour en exprimer le sens et la portée les questions portées à l'ordre du jour des travaux de la 2e séance de ce congrès. Les limites qui nous sont imposées par le règlement m'interdisent des développements à l'appui des affirmations dont le témoignage personnel est établi sur 25 ans d'études, d'observations et de pratique à travers l'Europe, l'Asie, l'Afrique en m'inspirant de l'enseignement du passé et du présent dans le temps et dans l'espace.

L'éducation doit être intégrale c.à.d. tenir compte de notre double nature psychique et physique, de l'influence réciproque de ces deux composantes, des rapports étroits qui les lient entr'elles.

Les lois de la nature dominent toute chose en ce monde: Lamark l'a nettement établi. Les transgresser est une erreur et une faute; et comme l'affirme J. J. Rousseau dans son „Emile", tout système d'éducation doit être basé sur la marche de la nature. A ceux à qui cette vérité n'apparaîtrait pas dans toute sa force et sa netteté je recommande la lecture des ouvrages de mon maître le Dr. Ch. Letourneau (sociologie, évolution de l'éducation, psychologie ethnique, etc.).

C'est pour avoir méconnu ou oublié cette vérité d'ailleurs que les hommes subissent des maux et des misères sans nombre qui les privent de la vraie joie de vivre une vie saine, équilibrée et arrêtent l'humanité dans sa marche vers le bonheur et l'idéal.

„Nous pourrions souvent nous garantir d'une foule difformités inséparables des chances de la vie, si la science de l'homme qui embrasse l'économie de ses fonctions, la mécanique de ses mouvements et les rapports multipliés de ses besoins avec les agents physiques qui l'environnent devenait un des principaux objets de nos méditations et de nos recherches." — C'est ainsi que s'exprimait le Dr. Desbordeaux en 1805 en ce qui concerne la science de l'homme ou anthropologie au point de vue le plus général; son affirmation résume les données du problème de l'éducation physique, seule base logique, rationnelle de l'éducation morale.

Sur ce même sujet, Herb. Spencer nous a encore affirmé une autre vérité qu'il importe de rappeler ici: „La première condition de l'homme pour réussir dans la vie est d'être un animal parfait et posséder une race de tels hommes est la première condition de prospérité pour une nation." —

On commence à le comprendre un peu partout, et les nations civilisées, ont, toutes, organisé, mais plus ou moins bien et par des méthodes plus ou moins efficaces l'éducation physique par le gymnastique, les jeux, les sports. C'est la partie énergétique de l'éducation, celle à laquelle fait allusion le Dr. Desbordeaux de Caen quand il parle de la mécanique des mouvements. Je me suis expliqué sur l'orientation, le sens et la portée à donner à cette science dans une „note sur la cinéthique" parue dans l'ouvrage „l'arbre de vie" de Mr. Viaud Bruant de Poitiers.

Les spécialistes du mouvement éducatif ont, le plus souvent oublié les rapports étroits qui lient cette science à celle de l'économie des fonctions physiologiques qui, toutes, coopèrent à la production de l'influx nerveux qui anime notre machine. Et cependant, est-il logique, je le demande, d'exiger d'une machine une dépense de l'énergie sans s'inquiéter de savoir, au préalable, quel est le meilleur aliment qui fournira la meilleure énergie sous une forme permettant à ce transformateur d'énergie qu'est notre organisme de donner, dans un travail utile, le maximum de rendement avec le minimum de depenses et d'usure? — Est-il logique de demander du travail à dominante psychique ou physique sans savoir au préalable si les organes qui coopèrent à l'exécution de ce travail sont dans un état d'intégrité statique et dynamique suffisante pour produire sans dommage ce travail?

Pour comprendre l'importance de ces questions il faut lire le travail du prof. Dr. Maurel de la faculté de médicine de Toulouse (France) sur „la viriculture." —

A leur tour, les specialistes qui seront occupés de la diététique pour en établir la meilleure formule ont aussi, le plus souvent méconnu les rapports qui relient cette science à celle du mouvement éducatif. Ils ont oublié qu'il ne suffit pas seulement de fournir l'amiment conforme à la nature des organes de transformation et à la quantité de nos besoins organo-physiologiques, et qu'il importe non seulement de depenser l'énergie produite et libérée, mais aussi de l'utiliser au mieux des intérêts de l'individu et de la société suivant le principe de mécanique enoncé plus haut en conciliant le travail avec le repos nécessaire aux réparations de la fatigue.

Les uns et les autres ont, en général oublié ou méconnu l'influence du milieu cosmique et social, et les agglomérations urbaines organisées sur le caprice et la cupidité des propriétaires du sol, en violation des lois de l'hygiène exigeant air pur, eau saine, lumière et soleil, espaces libres, sont devenues des foyers de morbidité ou l'être humain s'étiole, meurt prématurément et disparaît ne laissant après lui que misères et ruines.

L'association des cités-jardins de France aux travaux de laquelle je collabore comme Vice-Président, demande avec insistance que toute agglomération petite ou grande dresse un plan d'extension obligeant les constructeurs à une discipline assurant à l'habitant la réalisation des conditions nécessaires à la possibilité de la vie organique optima. Ces désidérata réalisés, le couple humain pourra alors songer à installer le nid où s'épanouira en une floraison de santé et de beauté la nichée joyeuse et pleine des sèves de la vie saine. La femme est plus que son compagnon intéressée à cette question de la procréation. De son intervention consciente, opportune et limitée à ses propres forces, toutes autres conditions réalisées au mieux de l'avenir recherché, dépend son bonheur, la joie du foyer, l'avenir de la race, la prospérité du pays. La reproduction de l'espèce ne peut plus être le fait du hasard imprévu, d'une surprise désagréable par plus qu'elle ne peut être livrée à une sentimentalité irréfléchie ou une sensualité maladive. C'est à des erreurs de cette nature que l'humanité est redevable de ce „fumier humain," troupeau d'invalides, de fous et de malfaiteurs qu'elle traine après elle comme un boulet qui paralyse tous les efforts, arrête tous les élans. — La femme peut être la suprême libératrice, si toutefois elle s'impose de ramener l'humanité à une simplicite d'existence supprimant toutes les inutilités encombrantes et dangereuses nées d'une fausse conception de l'action commerciale. Le capital doit s'humaniser, le négoce doit se moraliser: quand la mentalité humaine se sera modifiée suivant ces deux nécessités alors pourrons- nous peut-être entrevoir dans un avenir lointain la possibilité de l'âge d'or qui ne connaîtra plus la maladie, le pauperisme et la guerre démoralisantes et contre lesquelles se brisent, parfois avec fracas, la meilleure éducation morale.

(Présenté en français.)

# L'ÉDUCATION MORALE ET LE DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE

PAR LE PROF. DR. P. M. NOÏKOW

UNIVERSITÉ DE SOFIA

J'ai entrepris l'année dernière une recherche sur la relation entre l'éducation morale et le développement physique des élèves. Je veux communiquer ici les principaux résultats auxquels je suis arrivé.

Comme sujets de mes recherches m'ont servi les élèves du premier gymnase de garçons à Sofia. Ces garçons avaient de 14 à 20 ans, c'est-à-dire qu'ils traversaient la période de la puberté. Je n'ai pas étudié les élèves de la dernière classe à cause des conditions scolaires un peu particulières dans lesquelles ils se trouvent. Pour avoir des matériaux plus homogènes je n'ai pris que des élèves de nationalité bulgare. Le nombre total des garçons étudiés était de 282, répartis sur trois classes différentes et de cinq âges différents.

Le développement physique des élèves était pris d'après les mesurages anthropométriques faits par le médecin scolaire au commencement (Sept.-Oct.) et à la fin (Avril-Mai) de chaque année scolaire. Ces mesurages se rapportent à la taille, au poids, au périmètre de la poitrine et à la force musculaire de la main — mesurée avec le dynamomètre de Collin.

Le développement moral des élèves était étudié d'après les remarques faites sur leur conduite par les professeurs dans les registres de chaque classe, durant l'année scolaire. A vrai dire ces remarques sur la conduite des élèves ne peuvent pas nous donner des indications directes et précises sur leur développement moral, car elles n'ont pour objet que des fautes commises contre la discipline scolaire et ne nous renseignent pas si ces fautes proviennent d'une mauvaise volonté ou si elles ont comme motif une autre cause quelconque. Néanmoins on peut les considérer comme un indice de l'état moral de l'élève, car elles témoignent de la faculté qu'il a de se soumettre à un système d'exigences, chose très importante, étant une des qualités de la bonne éducation morale.

Les garçons étaient partagés en deux catégories: „bons" et „mauvais". Dans la catégorie des „bons" j'ai rangé tous les élèves qui n'avaient reçu aucune remarque durant toute l'année scolaire, et dans celle des „mauvais" ceux qui en avaient reçu une ou plusieurs. Cette division

n'est pas tout à fait exacte, car il y a des élèves turbulents, mais suffisamment rusés et adroits pour ne pas se laisser facilement remarquer, tandis qu'il y en a de bons, mais naïfs qui sont les premiers notés. Mais ces cas-là ne sont que des exceptions et par conséquent ne peuvent pas changer les résultats de notre recherche. Les élèves au nombre de 282 en total („bons" et „mauvais") se distribuent comme suit: de l'âge de 14 ans — 14 bons et 15 mauvais; de l'âge de 15 ans — 28 bons et 48 mauvais; de l'âge de 16 ans — 39 bons et 30 mauvais; de l'âge de 17 ans — 22 bons et 45 mauvais; de l'âge de 18 ans — 12 bons et 15 mauvais; de l'âge de 19 ans — 5 bons et 9 mauvais; soit 120 bons et 162 mauvais garçons en tout.

Les résultats auxquels je suis arrivé en comparant les données du développement physique des bons et des mauvais élèves, peuvent être résumés par les deux propositions suivantes:

1) Les mauvais élèves ont en général un développement physique meilleur que les bons.

2) Le développement physique se fait d'une manière plus irrégulière chez les mauvais élèves que chez les bons.

La première de ces deux propositions nous paraît suffisamment prouvée par le tableau 1 ou nous avons présenté le poids, la taille, le périmètre de la poitrine et la force musculaire de la main des bons et des mauvais garçons.

TABLEAU I

LE DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE ET LA CONDUITE.

| | Age. | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Poids (kgr.). | Bons. | 43.9 | 44.9 | 51 | 54.6 | 55.9 | 55 |
| | Mauvais. | 41.1 | 46.5 | 51.1 | 56.1 | 59.6 | 54.6 |
| Taille (cm.). | Bons. | 153 | 158.8 | 163.7 | 167.7 | 168 | 163.8 |
| | Mauvais. | 153.7 | 160.2 | 161.5 | 166.7 | 168.4 | 168 |
| Poitrine (cm.). | Bons. | 70.4 | 72 | 76.1 | 77.9 | 79 | 79.6 |
| | Mauvais. | 69.3 | 72.8 | 76.6 | 78.8 | 83 | 81.2 |
| Force musculaire (kgr.). | Bons. | 24.4 | 27.5 | 33.5 | 36 | 38.2 | 33.2 |
| | Mauvais. | 22.6 | 28.7 | 32.2 | 36.5 | 43.4 | 38.2 |

On y voit bien que dans la plupart des cas le développement physique des mauvais élèves est supérieur à celui des bons.

Ce fait peut être expliqué de deux manières différentes:

1) Les élèves mieux développés physiquement sont aussi plus mobiles et leur mobilité est la source de leurs fautes contre la discipline scolaire, fautes qui sont précisément l'objet des remarques dont il était question plus haut; tandis que les élèves d'un développement physique insuffisant et qui par conséquent n'ont pas la vivacité des précédents, sont naturellement plus immobiles et plus „sages" que ceux-là et ne recoivent point de remarques.

2) Les bons élèves en voulant obéir aux exigences scolaires, restent sans mouvement pendant les cinq leçons de suite et nuisent par là à leur développement physique; tandis que les mauvais, ne faisant pas si grande attention à ces exigences, ne se privent pas des mouvements si indispensables pour leur santé et se développent par conséquent mieux physiquement.

Je pourrais donner assez d'exemples pour confirmer l'une ou l'autre de ces deux suppositions, mais cela me paraît superflu, puisque dans les deux cas nous avons la preuve d'une organisation scolaire défectueuse, où la mobilité naturelle des enfants est considérée comme mauvaise conduite et où la soumission aux exigences de l'école amène à la violation de leur développement physique. Il serait intéressant de savoir si cette situation existe aussi dans les écoles nouvelles, que nous n'avons pas encore dans notre pays.

Le second résultat auquel je suis arrivé, à savoir que le développement physique des mauvais élèves se fait d'une manière plus irrégulière que celui des bons, se manifeste de deux façons:

1) Tout d'abord par un arrêt du développement physique (poids et taille):

TABLEAU II.

L'IRRÉGULARITÉ DANS LE DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE ET LA CONDUITE

| | Age. | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| L'arrêt du développement physique et la conduite (% des cas) | Bons. | 28,5 | 21.4 | 12.8 | 18.1 | 50 | 20 |
| | Mauvais. | 26.6 | 20.8 | 33.4 | 55.6 | 73 | 63 |
| La disproportionnalité du développement physique et la conduite (% des cas). | Bons. | 20 | 36.3 | 11.4 | 33.3 | 0 | 25 |
| | Mauvais. | 27.2 | 39.4 | 33.4 | 40.8 | 33.3 | 33.3 |

Le tableau 2 nous montre que ces cas d'arrêt sont presque deux fois plus fréquents chez les mauvais élèves, que chez les bons;

2) Puis, par l'accroissement disproportionné du poids et de la taille. Ordinairement le poids et la taille s'accroissent en gardant toujours une certaine proportion entre eux. D'après le tableau 2 on voit que les cas où cette proportion est violée sont plus nombreux chez les mauvais garçons, que chez les bons. Le fait d'un développement irrégulier plus fréquent chez les mauvais élèves peut être expliqué par le parallélisme qu'on admet entre le développement physique et le développement psychique de l'homme; la rupture de l'équilibre dans le premier amène une pareille rupture dans le second.

On ne doit pas exagérer la signification des résultats que je viens d'exposer. D'abord ils sont déduits d'un nombre assez restreint d'élèves et par conséquent ont besoin d'être confirmés par des recherches poursuivies sur une échelle plus grande et sur des élèves de différents âges, sexes, nationalités, etc. Ensuite on ne peut pas considérer le développement physique comme la seule condition d'une bonne ou mauvaise conduite chez les élèves; une grande influence sur l'état moral de l'élève ont aussi le développement intellectuel et le développement psychique en général, le milieu scolaire et les autres conditions de la vie d'école, les conditions sociales, l'hérédité, etc.

Les résultats présentés ont un caractère surtout diagnostique et méthodologique. L'arrêt et la disproportionnalité du développement physique doivent être considérés comme le signe d'une rupture probable dans l'équilibre du développement psychique. Et les cas où pour avoir une bonne conduite l'élève doit nuire à son développement physique seraient pour nous la preuve, que notre organisation scolaire a besoin de réformes radicales. Au point de vue méthodologique ces résultats nous renseignent sur ce que doit être le caractère de ces réformes. Ils nous montrent d'une part, qu'on doit tenir compte du besoin les élèves de se mouvoir plus qu'on ne le leur permet, et du péril que court leur santé par l'immobilité prolongée; d'autre part ils peuvent nous renseigner sur le caractère des exercices physiques qui pourraient mieux contribuer au développement moral des élèves.

P. S. Il sera présenté au congrès un tableau de courbes, qui feront mieux comprendre les chiffres des tableau 1 et 2.

(Présenté en français.)

# PHYSISCHE KULTUR UND CHARAKTER-BILDUNG

VON DIRECTOR FRANZ KEMÉNY

BUDAPEST

Wer unter dem unmittelbaren Eindruck der Gegenwartsstimmung die Frage beantworten sollte, ob den körperlichen Uebungen ein charakterbildender Einfluss innewohnt, der würde ohne viel Nachdenken sofort mit dieser Antwort fertig sein: „Wie denn nicht und welcher!"

Und da muss ich selbst eine Generalbeichte einflechten. Unter dem überwältigenden Eindruck der im Jahre 1896 in Athen abgehaltenen Olympischen Spiele war auch ich vom Fieber der physischen Renaissance ergriffen und bin Jahre hindurch zu einem eifrigen und überzeugten Fürsprecher der Allmacht der physischen Erziehung geworden. Inzwischen hatte ich an der Hand konkreter Erfahrungen reichlich Gelegenheit meinen Gesichtskreis zu weiten, mein Denken zu vertiefen. Als dessen Frucht erschien im Jahre 1904 meine Schrift: „Gegenwart und Zukunft der körperlichen Erziehung", Berlin (90 Seiten), die bereits einen ernsten, heiss umstrittenen Mahnruf enthält. Seit dem hat mein physischer Pessimismus noch erhebliche Fortschritte gemacht.

1. Hier obliegt uns die ernste Aufgabe, unabhängig von jeder äusseren Beeinflussung und innerer Stimmung, dem Wesen einer der wichtigsten paedagogischen Streitfragen der Gegenwart nachzugehen. Zu diesem Behufe wollen wir unser Thema zuerst genau umgrenzen und den gegenwärtigen Stand der physischen Kultur vorführen. Hernach das Bildungsziel im allgemeinen, sowie Wesen und Möglichkeit der Charakterbildung im besondern feststellen und jene Faktoren aufdecken, welche auf die Bildung des Charakters Einwirkung haben können. Nachdem wir dann auf theoretischer wie praktischer Grundlage, nach der direkten und indirekten Methode untersucht haben, inwieweit das Körperliche sich für diesen Zweck eignet und was wir von dieser Seite mit Recht erwarten konnen, wollen wir schliesslich den Kurs der Zukunft andeuten.

Um uns in den Vertreibungen und Verirrungen der Gegenwart zurechtzufinden, müssen wir vor allem mit den beiden Begriffen „Sport"

nd „körperliche Erziehung" ins Reine kommen, die von Laien unissentlich, von den Eiferern absichtlich verwechselt und als gleichertig hingestellt werden. Würde man über den hohen und reinen Beriff von „Erziehung" nur ernstlich nachdenken, so müsste alsbald lar werden, dass weder Turnen noch Athletik Anspruch auf en Namen „Erziehung" haben können, insofern sie sich bloss uf das Technische, auf den Drill beziehen. „Sport" in der heugen landläufigen Bedeutung und Uebung hat also mit der körperlichen rziehung der Schuljugend nichts gemein, weshalb wir ihn von vornerein aus unseren Betrachtungen ausschliessen.

Die heute so hoch entwickelte Körperkultur knüpft an die 2te Hälfte es vorigen Jahrhunderts an. Die vorangegangene einseitig geistige rziehung liess stets dringender den Ruf und das Bedürfnis nach einem Heilmittel laut werden. Doch was anfangs massvoll und löblich war estaltete sich in der Folge als übertrieben und unbesonnen. Heute ist er physische Imperatif zum Alleinherrscher geworden, dem sich niemand ungelästert oder ungestraft gegenüberstellen kann.

Mir will scheinen, dass wir bereits bei dem Zenith dieses vermeintich alleinseligmachenden Körperwahns angelangt seien, von dem aus in Rückgehen auf die richtige Grenze erhofft werden kann. Und mutet es nicht komisch an, wenn man in manchen Ländern sich noch unabässig auf das englische und amerikanische Musterbeispiel beruft, wo doch diese fortschrittlichen Völker selbst erklären, einem mühsam und glücklich überwundenen Standpunkt gegenüberzustehen!

Die Nachteile der physischen Uebererziehung sind in der eingangszitierten Schrift *) ausführlich dargelegt. Hier möge das folgende verkürzte Sündenregister genügen. Die wichtigsten anti-erzieherischen Momente und Schäden sind: Die Gefahr der Ueberbürdung wird gesteigert, da sich zur geistigen Belastung noch eine physische gesellt. Hygienische und selbst organische Schädigung des Gesamtorganismus. Moralische Schäden durch unerlaubte Teilnahme an öffentlichen Wettbewerben. Einseitige körperliche Ausbildung (Trainieren), welche sogar die Wehrhaftigkeit nachteilig beeinflusst.

2. Das Bildungsideal. Wie verschoben und verfälscht das heutige durch die physische Scheinkultur so stark beeinflusste Erziehungssystem ist, erhellt aus dem folgenden Gedankengang. Das Ziel jeglicher wahren Erziehung kann nur edelste Menschenbildung sein. Diese aber bedingt die mit den Gesetzen der inneren und äusseren Natur im Einklang stehende, möglichst harmonische Pflege und Entwickelung saemtlicher Anlagen der Seele, des Geistes und des Körpers. Diese drei Pole sind ebensoviele Angelpunkte, denen im Le-

*) Vgl. auch den ernsten Mahnruf des Prof. Dr. v. Schrötter gelegentlich des Kongresses für innere Medicin (Karlsbad, 1899). Ferner Dr. Th. Altschul, Nutzen u. Nachteile der Körperübungen.

ben Güte, Kraft und Schönheit entsprechen. Eine einseitige Teilerziehung nach der seelischen, geistigen oder körperlichen Richtung vermag nicht jene gesunden und zufriedenen, tatkräftigen und charakterfesten Männer heranzubilden, deren jedes Volk im eigensten Interesse bedarf. Um der hier lauernden Gefahr zu entrinnen, habe ich seinerzeit ein neues harmonisches: ethisch-intellektuel-physisches Erziehungsideal aufgestellt, dessen Menschheitswert nach einem dreiteiligen Mass- und Messystem bestimmt werden könnte (vgl. „Gegenwart und Zukunft" S. 54 f.).

Bei der Bewertung der physischen Teilerziehung für die Menschenbildung im allgemeinen, und die Bildung des Charakters im besondern darf man ein negatives Moment nicht übersehen, dem geradezu die Bedeutung eines Uebels zusteht. Wie wenig geklärt, ja verworren auf diesem Gebiete die Anschauungen selbst heute noch sind, beweist der Umstand, dass sogar bezüglich des physischen Wertes und Einflusses der verschiedenen körperlichen Systeme ein leidenschaftlicher Kampf tobt und jede Partei (Schule, Richtung) das alleinseligmachende Prinzip für sich beansprucht. So bekämpfen sich Turnen, Athletik und Sport auf Leben und Tod.[1]) Ist man derart selbst von der harmonischen Ausbildung des Körpers weit entfernt, um wie vieles mehr von jener des g a n z e n Menschen! Dieser Hinweis dürfte genügen, um zur Vorsicht zu mahnen bezüglich des Einflusses der Körperkultur auf Geist und Seele.

Die Erfahrung hat mich inzwischen belehrt, dasz dem hier an letzter Stelle genannten Spiel in moralbildender Beziehung die erste Stelle zukommt.

3. Um eine Wahrheit zu beweisen, gibt es zwei Wege: die theoretische Untersuchung und die praktischen Erfahrungen.

Fassen wir das Problem gleich bei der Wurzel und vergegenwärtigen wir uns den Menschen nach seiner dreiteiligen Struktur von Seele Geist und Körper. Entwickelungsgeschichtlich allerdings ist die Sachlage die, dass der Geist sich aus dem Körper entwickelt, da Geist sowohl wie Seele in dem Körper als Hülle ihren Wohnsitz haben. Dem Wesen und der Vervollkommnung nach jedoch ist die Reihenfolge eine umgekehrte.[2]) Der Geist ist zweifelsohne eine vollkommenere Substanz als der Körper; die Seele wieder ein feinerer Stoff als der Geist.

Prinzipiell spitzt sich unsere Frage also darin zu: ob es möglich ist, dass etwas minder vollkommenes ein Vollkommeneres noch mehr ver-

[1]) Gelegentlich des im Jahre 1897 in Havre abgehaltenen Olympischen Kongresses wurde die folgende seitens des Referenten vorgelegte These angenommen: »Das Ideal jeder körperlichen Erziehung besteht in der harmonischen Vereinigung von Turnen, Athletik und Spiel.

[2]) Zwei tiefe und schöne Dichterworte mögen hier Platz finden: «Es ist der Geist, der sich den Körper baut!» (Schiller, Wallenstein). Es ist unglaublich, wie viel der Geist auf die Erhaltung des Körpers vermag!» (Goethe zu Eckerman).

vollkommnen kann? Das aber wäre eine Art von atavistischem Evolutionismus.

Um in unsere Frage mehr Licht zu bringen, ist ein tieferes Eingehen auf Charakter und Charakterbildung unvermeidlich.[1]) Einleitend sei daran erinnert, dass der Charakterbildung in der Schule von Natur aus gewisse Schranken gesteckt sind, da ja — wie genügsam bekannt — der Charakter sich erst später, im Leben, so sacht eigentlich entwickelt.[2]) Darum zeugt es von einer, ich will zugeben, wohlgemeinten Uebertreibung, wenn man diesfalls von der Schule zu viel verlangt oder erhofft. Hier kann nur von Keimen die Rede sein, die allerdings ebenso zart als wertvoll sind. Man möge also nicht vergessen, dass die volle Entfaltung der seelischen Kräfte erst im Anschluss und im Gefolge eines entwickelten Organismus möglich ist, und dass auf die Entwicklung des Charakters neben Schule und körperlichen Uebungen noch viele andere zum Teil mächtigere Faktoren einwirken. Der Schule stehen hierfür vorzüglich zwei Mittel zur Verfügung: ein frisches und freies Schulleben (Selbstbetätigung, Selbstverwaltung), ferner ein wahrhaft erziehender Unterricht.

Das Wesen des Charakters, fast möchte ich sagen: das Charakteristische daran offenbart sich im gesinnungstreuen Handeln oder zumindest in solchen Willensäusserungen. Der Schwerpunkt des Menschen liegt also ebenso wohl in der G e s i n n u n g wie im W i l l e n. Gesinnung allein kann latent bleiben und derart sich improduktiv erweisen. Willen allein ohne jene kann fehlschlagen und sogar schädlich wirken. Beide müssen also vereint auf den Grundton der Moral gestimmt sein. Dieser moralische Mensch muss gefestigt, seine inneren Anlagen müssen ins Gleichgewicht gebracht werden. Man sieht, dass der Mechanismus, der Prozess der Charakterbildung zwei, von einander ziemlich unabhängige, Etappen aufweist. Die Vorbedingung jeder Charakterbildung aber ist die Einsicht und Erkenntnis der Qualität, das was man Gesinnung nennt. Alles, was hierauf Bezug hat, lässt sich in dies Wort zusammenfassen: Gesinnungsunterricht. In der Ausbildung einer tüchtigen Gesinnung und was damit gleichwertig ist, eines sittlichen Charakters, liegt die höchste und schwierigste Aufgabe der Erziehung.

Ist einmal diese Erkenntnis und Gesinnung vorhanden, dann kommt als zweite Etappe: die aktive Umwertung, die Umsetzung der Gesinnung in die Tat. Denn Erkenntniselemente an sich führen nicht zur Willenbewegung. Um jene Umwertung tatsächlich zu vollbringen, bedarf es eines Entschlusses, einer Betätigung des Willens, Diese wird durch gewisse Uebungen der Körperkultur allerdings nachhaltiger ge-

[1]) In weiterer Folge unter Benützung von J. Resch: «Körper und Geist in der Jugendbildung» (Zeitschrift f. d. Realschulwesen. Wein, Jahrgang 1911 '11 und 12 Heft.

[2]) «Es bildet ein Talent sich in der Stille, Sich ein Character in dem Strom der Welt». (Goethe, Tasso).

fördert, als durch blosse intellektuelle Bildung. Der grösste Fanatiker des Physischen wird jedoch nicht den Mut haben, zu behaupten, dass die vorausgehende qualitative Analyse von dem Körperlichen beeinflusst werden könnte. Dass insbesondere irgend ein Gebiet der Muskel- oder Sportpflege dazu befähigen könnte, Richtlinien für die Lebenskunde zu vermitteln, das Gute vom Schlechten, das Recht vom Unrecht, das Gemeine vom Edlen zu unterscheiden, den Widerstand gegen (sinnliche) Versuchungen zu steigern.

Nun aber meldet sich als Kapitalfrage: Welche von beiden Tätigkeiten und Fähigkeiten ist die wichtigere? Da die durch die physische Erziehung geförderte Willensäusserung unbekümmert um die Qualität gleichmässig in Erscheinung tritt, ist sie für die beiden entgegengesetzten Pole gleich ausgerüstet und mit derselben Empfänglichkeit ausgestattet. Mag nun dies für das Individuum auch gleichgültig sein, für die Gesellschaft und den Staat ist das ausschlaggebende Moment jenes, nach welcher Richtung, in welchem Sinne sich dieser Wille betätigt. Die praktische Bedeutung dieser Gedankenfolge erhellt sofort in aller Schärfe, wenn wir an die Uebeltaten solcher Individuen erinnern, die ansonsten über körperliche Kraft und Geschicklichkeit, über starke Willenskraft[1]) und raschen Entschluss verfügen, jedoch mangels der qualitativen Einsicht ihren Mitmenschen, der Gesellschaft und in weiterer Folge dem Staate mannigfachen Schaden zufügen.

Nach dieser theoretischen Beweisführung möge einiges aus der Praxis Platz finden. Zuerst eine heikle Personenfrage. Die Erziehung läuft im Wesentlichen, nicht wahr, darauf hinaus, dass unvollkommene Minderjährige von möglichst vollkommenen Grossjährigen gebildet, entwickelt werden. Dies setzt natürlich voraus, dass die Letzteren nicht bloss körperlich, sondern auch geistig und seelisch entsprechend befähigt seien. Ich glaube kaum, dass die körperlichen Bildner unserer Jugend, diesen Anforderungen vollkommen gewachsen wären. Der Turnlehrer wird von Kollegen und Schülern — im allgemeinen — als ein minderwertiges Mitglied des Lehrkörpers betrachtet und es können und sind auch wirklich Fälle vorgekommen, wo die unterstellte Jugend dem Turnlehrer in moralisch-ethischer Beziehung überlegen war. Dann aber konnte von dieser Seite höchstens eine Muskel- und Mutdressur erteilt werden, wobei die Läuterung der Gesinnung und als Folge: Die Veredlung des Charakters leer ausgehen musste. Ich habe auf diesen wunden Punkt wiederholt hingewiesen und die Notwendigkeit einer gründlichen Reform der Turnlehrerbildung auf das nachdrücklichste betont.

[1]) In Verbindung hiermit möge – als Novum – auch daran erinnert werden, dass es mit einer übertriebenen Erziehung zum Willen noch nicht getan ist, und dass eine Ueberbildung desselben – wenn einseitig und ohne Harmonie mit der Gesinnung – in seinen Offenbarungen sogar verderblich werden kann.

In Verbindung hiermit sei der sportlichen Vereine der Erwachsenen gedacht, aus denen in doppelter Hinsicht wenig erbauliche Lehren abfallen. Dies fällt um so schwerer ins Gewicht, da in diesem Alter bereits der ausgereifte Charakter sich offenbart. „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen!" Jeder mag Umschau halten und entscheiden, ob diese Vereinigungen überall von Tugend und Charakter strotzen. Mir widerstrebt es, hier jene beschämenden Daten anzuführen, die mir diesbezüglich zur Verfügung stehen..

Treibt das Vereinswesen „an sich" solche Blüten, so mag man ermessen, wie es mit dem Einfluss der Vereine auf die Jugend bestellt ist! In Ungarn untersagt eine Ministerialverordnung den Schülern der Mittelschulen die Teilnahme an solchen Vereinen und ihren öffentlichen Wettbewerben; in Wirklichkeit besteht jedoch dieser Unfug unbehindert: die Schule wird zu einer sportlichen Brutanstalt missbraucht, aus der die Vereine mit Verlockungen und Versprechungen sich der „s t a r s" bemächtigen, die dann bei öffentlichen Veranstaltungen ihren Farben zum Siege verhelfen und ihre Kassen füllen. Was da für eine Charakterbildung herauskommen mag, erhellt aus gelegentlichen Zeitungsnachrichten, die den Schleier lüften und einen erschreckenden Grad von m o r a l i n s a n i t y ans Tageslicht fördern.

Aus der Erfahrung sei schliesslich ein indirekter Beweis erbracht. Wir meinen jene erstklassigen Menschen, die zeitlebens nie Sport im heutigen Sinn betrieben und trotzdem als Geisteshelden und makellose Charaktere gelten. Umgekehrt gibt es Rekordbrecher und Sportsmen, deren Charakter auf tönernen Füssen ruht.

4. Der Leser, der nach dem Vorangehenden meinen würde, dass ausschliesslich der Geist der Verneinung unsere scharfe Kritik beeinflusst habe, wäre stark im Unrecht.

Ich glaube diesem Einwurf am besten dadurch zu begegnen, wenn ich nun jene Vorteile namhaft mache, die man von einer v e r n u n f t g e m ä s s betriebenen körperlichen Erziehung mit Recht erhoffen kann. Um dieser Aufgabe mit einiger Wissenschaftlichkeit zu genügen, möchte ich hier einen neuen Begriff einführen: jenen von den s e k u n d ä r e n Charaktereigenschaften. Ich verstehe darunter jene seelischen Kräfte und Tätigkeiten, die man für die Hauptsache — die Gesinnung, die Erkenntnis des Guten und Bösen — in den Dienst stellen kann. Hierher gehört vor allem das grosse und vielfältige Gebiet der Betätigungen des Willens: Entschlossenheit und rasches Handeln, Geistesgegenwart und Fähigkeit in der Wahl der richtigen Mittel; Vervollkommnung und Beherrschung der leiblichen Kräfte, Vertrauen auf die eigene Kraft, körperliche Abhärtung und seelische Widerstandkraft (z. B. Verbeissen von Schmerz, Selbstbeherrschung bei Niederlagen); Freiheit im Handeln und andererseits das gefügige Einordnen

in ein Ganzes, die Spielbeherrschung und feinere Spielweise (f a i r p l a y); Förderung der Selbstbetätigung, Selbstverwaltung und Selbstständigkeit; Erziehung zum Mut, zur Selbstlosigkeit, Ritterlichkeit und Verträglichkeit, aus die echte Kameradschaftlichkeit hervorgeht, was in weiterer Folge zur Liebe des Gemeinwesens und des Vaterlandes hinüberleitet; die Erzielung körperlicher Geschicklichieit und gesellschaftlicher Gewandtheit, die Pflege und Förderung der Aufmerksamkeit, die gesunde Betätigung der Leidenschaften, sowie dic Ableitung des Ueberschusses an Lebenskraft. Hiezu kommen bezüglich der Körperkultur der Erwachsenen der demokratische und patriotische Zug, neben dem das völkerverbindende ethisch-internationale Element ebenfalls zur Geltung gelangt.

Hieraus erhellt wohl zur Genüge, dass wir nichts weniger als voreingenommen sind, da das Aufgezählte ein wertvolles Programm begreift, das die Existenzberechtigung der rationellen Körperkultur vollauf gerechtfertigt. Dass wir dieser den höchsten Preis, die Erwerbung der Gesinnung, nicht zu zu erkennen vermögen, liegt nach den obigen Ausführungen nicht an uns.

Nicht minder wertvoll ist noch ein Vorteil der Körperkultur, auf den — meines Wissens — in ausgesprochener Weise noch nicht hingewiesen wurde. Ich meine die Erwerbung einer physischen Widerstandskraft im Organismus des Jünglings, die ihn dereinst als Mann befähigen wird, den Misshelligkeiten des Lebens und den Charakterlosigkeiten seiner Mitmenschen zäh und unerschüttert zu begegnen.[1])

Unsere Darstellung wäre lückenhaft, wollten wir wenigstens hinweisend nicht auch der H y g i e n e gedenken. Ist eine wirkliche körperliche Erziehung bloss im besten Einvernehmen mit der Hygiene denkbar, so stösst diese mit dem Sport auf Schritt und Tritt zusammen. Während der Sport physisch und sogar moralisch schädigend wirken kann, ist die Hygiene in allgemeiner und individueller Hinsicht einer ausgesprochenen sozial-ethischen Regung fähig. Mandenkebeispielsweise an die Reinheitskultur oder an die ansteckenden Krankheiten, von denen man seine Mitmenschen bewahren soll. Darin liegt doch auch Charakter. Ich sage also: Hygiene geht vor Sport! denn Sport ohne Hygiene schadet, diese aber kann auch allein bestehen. Ein wetterfester Mensch taugt im Frieden wie im Krieg weit mehr, als einer, der sich bloss mit den herrlichsten Muskeln brüstet.

Ich behaupte: die Zukunft gehört der durch die Hygiene geläuterten vernunftgemässen Körperkultur. Damit jedoch hier das rechte und gerechte Gleichgewicht sich einstelle, wird es seitens des Turnens und der Athletik noch manch bedeutenden Tributes bedürfen. Die Na-

[1]) Dieser für die Wirklichkeitspaedagogik und Lebenskunde so überaus wichtige Gegenstand ist in einem eigenen Werke: »Die Erziehung zum Unrecht,« ausgearbeitet.

tur selbst weist energisch auf diesen hygienischen Kurs hin, und mit einer Widerstandskraft gegen Wind und Wetter (Touristik) ist wahrlich in physischer Beziehung schon viel gewonnen. Das Gegenstück, die seelische Widerstandskraft gegen die Unbill von Welt und Menschen, ist nicht minder wichtig. Hiezu reicht aber die physische Kultur bei weitem nicht aus.

5. Schluss. Wir haben gesehen, dass das echte Bildungsideal durch das gewaltsame Hervortreten der körperlichen Erziehung gründlich verrückt wurde. Heute ist also eine doppelte Einkehr notwendig. Erstens muss die Ueberzeugung wieder Platz greifen, dass — wie der französische Arzt Peter sagte — „que le coeur physique soit doublé d'un coeur moral". Zweitens muss jedes Volk zur klaren Erkenntnis dessen gelangen, welche Reihenfolge in der dreifältigen Bildung ihm Not tut und geziemt. Dort, wo beispielsweise das Geistige erst im Wachstum begriffen ist, wäre es höchst verhängnisvoll, diesen Prozess durch eine einseitige und übertriebene Körperkultur zu kreuzen. Ansonsten könnten den Beispielen von guten Turnern mit schlechten Schulzeugnissen ähnliche Erscheinungen in den Völkergemeinschaften erstehen.

Wir haben die Wirkung des Körpers auf Geist und Seele nicht in Abrede gestellt, müssen aber dabei beharren, dass diese beiden Faktoren auf den Körper umgekehrt einen tieferen und mehr veredelnden Einfluss ausüben. Turnen und Athletik werden die Sitten nicht verfeinern, wohl aber sind diese dazu bestimmt, das körperliche und dessen Jünger aus dem rohen Zustande emporzuheben. Zu dieser Verfeinerung ist die Leuchte der Wissenschaften und die Mitwirkung der Besten unentbehrlich. Daraus folgt zugleich, dass Leute, deren ganze Wissenschaft sich in der Riesenwelle erschöpft, kein Anrecht besitzen hier mitzureden. Ihre Existenzberechtigung in einer Akrobatenbildungsanstalt für Zirkus und Variété bleibt unangetastet. Der Drillmeister ist, Gott Lob, sogar vom Exerzierplatz verschwunden — wie dürfte er noch weiter in der Schule gelassen werden! Immer und immer kommen wir also zum Schwerpunkt zurück, der da heisst: intensivere, intelligentere Turnlehrerbildung! Das musste ausgesprochen werden, ohne damit der berechtigten Empfindlichkeit Einzelner nahetreten zu wollen.

Unsere Ausführungen können in folgende Thesen zusammengefasst werden.

I. Das Körperliche als Selbstzweck hat keine Berechtigung. Noch schädlicher ist jede einseitige Ausbildung innerhalb des Körperlichen, denn nicht Höchstleistungen Einzelner, sondern Bestleistungen und hygienische Evolution einer je grösseren Masse ist das erstrebenswerte Ziel.

II. Für die Charakterbildung kommt dem Körperlichen bloss eine sekundäre Bedeutung zu. Von grösster Wichtigkeit sind die Spiele und jene Uebungen, die solche seelische Eigenschaftem fördern, die von Natur aus nicht oder nur in ungenügendem Masse vorhanden sind (Selbstbeherrschung, Enthaltsamkeit, Selbstlosigkeit, physischer Mut).

Wohl bin ich mir dessen bewusst, dass meine ungeschminkten Bekenntnisse in den beteiligten Kreisen Anstoss erregen und heftige Widersprüche auslösen werden. Dies konnte mich aber nicht davon abhalten, das auszusprechen, was meine beste Ueberzeugung ist. Die Sache der Körperkultur ist und bleibt mir nach wie vor teuer, da ich in derselben ein wertvolles Mittel zumindest für die physische und hygienische Regeneration der kommenden Geschlechter erblicke.

Im Jahre 1749 hat die Académie de Dijon die Preisfrage ausgeschrieben: „Si le progrès des sciences et des arts a contribué à corrompre ou à épurer les moeurs?

Jean-Jacques hat in seiner Antwort den Wissenschaften und Künsten den Krieg erklärt. Heute, nach fast zwei Jahrhunderten, trifft dieser Bann das *Rein*-Körperliche.

(Présenté en allemand).

# L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET LA FORMATION DU CARACTÈRE

par Albert Calmels

Professeur au Lycée de Rodez, Aveyron, France

„Le problème de l'art est d'arriver jusqu'à l'âme par le corps" (V. Cousin).

Tout est dit sur l'éducation, et le sujet, après tant de savantes études, pourrait sembler épuisé; d'où vient donc cependant que la question se pose encore aujourd' hui toute entière? Ne serait-ce pas que les directions données par les sages de l'antiquité n'ont pas été suivies? A-t-on, comme le voulaient Aristote et Platon, comme l'ont voulu après eux, chez tous les peuples, tant de moralistes éminents, songé à développer parallèlement, dans un équitable équilibre, le corps, l'esprit et les moeurs? Hélas! on a jugé le corps indigne de l'attention d'un éducateur et l'opinion qui fut celle des P r é c i e u s e s de Molière a malheureusement prévalu: on ne s'occupe pas d'une g u e n i l l e.

Est-elle en effet d'une importance
D'un prix a mériter seulement qu'on y pense?

Cet excès de dédain pour le culte du corps n'a dès lors ue d'égal qu'un excès d'enthousiasme pour le culte de l'intelligence. On s'est attaché presque exclusivement à instruire, à augmenter chez tous la somme des connaissances scientifiques ou littéraires. A-t-on ainsi réalisé quelque progrès moral? Il serait sans nul doute téméraire de l'affirmer. Car bien des hommes d'esprit cultivé n'échappent pas aux atteintes de la cupidité ou de l'ambition, et ne trouvent contre les lâches instincts aucune ressource effective dans la haute culture reçue. „La science", affirme nettement Jean Locke, „produit des fruits nombreux chez ceux qui ont de bonnes dispositions naturelles; mais il faut avouer que chez ceux qui ne les ont pas, la science ne sert qu'à produire plus de sottise et plus de méchanceté."

Or, la formation du caractère, voilà surtout ce qui importe, et l'enstruction n'y suffit pas. Son action sur l'homme est limitée; celle de l'éducation physique est au contraire étendue et féconde en résultats. C'est donc l'éducation physique qui doit assurer avant tout le dévelo-

pement normal des peuples et des individus. La nature d'ailleurs, qui sait ce qu'elle fait, nous indique la voie: Elle ne donne à l'arbre les fleurs qu'après avoir lentement assuré la croissance et la force des branches et du tronc; et ce qui la préoccupe avant toute autre chose dans l'homme, ce ne sont ni les facultés intellectuelles, ni la raison, mais le développement des membres et le jeu des organes. Elle veut que l'être grandisse et acquière la résistance physique nécessaire, avant de raisonner et de comprendre. Quoi de plus sensé que de suivre ces indications, de s'attacher longuement tout d'abord, pour seconder ce travail de la nature, à rendre vaillant et sain le corps de l'enfant? L'âme, soyez-en sûs, y trouvera son compte. Les deux parties de notre être sont si intimement confondues que rien de ce qui regarde l'une n'est indifférent à l'autre. C'est une vérité vieille comme le monde, mais qu'il est bon de rappeler sans cesse, surtout quand il s'agit d'éducation, parceque nous sommes trop portés à l'oublier. „C'est une dure condition ici-bas", nous dit Michelet, „que l'âme et le corps sont si fortement liés l'un à l'autre que l'âme traîne cette chair, qu'elle en subisse les hasards et qu'elle en réponde". Les hasards, ce sont les appétits, les habitudes vicieuses, et par dessus tout la nonchalance et la paresse d'où découlent naturellement toutes les lâchetés et tous les vices. Aussi le premier souci de l'éducateur doit-il être d'écarter de l'enfant tout ce qui peut veiller en lui des sensations dangereuses de bien-être, tout ce qui le détourne de l'activité féconde, tout ce qui flatte trop ou énerve les sens. Pas de confort dans la maison, pas de gâteries, pas de complaisances. Il faut habituer ces jeunes membres à la peine, endurcir ce corps à la fatigue, le rendre souple et résistant, alerte et vigoureux, toujours prêt à l'action. Le repos trop prolongé,le désœuvrement et l'inertie sont nuisibles à la santé et affaiblissent l'énergie. Qu'on les supprime résolument de la vie de l'enfant. Le jour où, par un exercice continuel de sa volonté. il se sentira fort contre lui-même; le jour où, par un entraînement physique régulier et soutenu, il se sera pris à aimer une discipline qui aura heureusement détruit en lui toutes les causes de défaillance, ce jour là il saura se dépenser sans compter au service des autres, et trouvera du plaisir à faire le bien. Car l'habitude de l'effort persévérant, de l'activité bien réglée du corps, de la lutte courageuse contre tout ce qui amollit ou affaisse, devient, par une conséquence naturelle, une habitude de l'âme, et même une nécessité, à laquelle l'homme obéit volontiers et qui le fait résolu et digne.

C'est un fait d'observation qu'il y a plus de ressources morales dans celui qui se lève dès l'aube, et souriant à la peine, se livre jusqu'au soir, à la sueur de son front, à un travail utile, que dans le fainéant dont la préoccupation exclusive est de prendre ses aises et de jouir de la vie. L'esprit de sacrifice et de dévouement, la générosité et le courage,

le sentiment clair du devoir, ne se rencontrent guère chez les privilégiés de la fortune, que trop de bien-être a rendus égoïstes, ni dans la foule de ceux qui se sont adonnés de trop bonne heure au culte de la paresse physique, mais dans les familles d'ouvriers où la chanson alerte accompagne le bruit du travail, dans le coeur ferme et pur du laboureur, dont les membres robustes ignorent la mollesse, dans cette jeunesse que l'on voit dans les champs, habituée à vivre de peu et dure à l'ouvrage, et qui sait n'accomplir que des actions justes.

Patiens operum exiguoque assueta juventus;
Sacra deum, sanctique patres; extrema per illos
Justitia excedens terris vestigia fecit. (Virgile)

Des exemples non moins frappants sont ceux que nous offre l'histoire; que de peuples n'ont dû leur supériorité morale et leur puissance qu'à l'austérité de leur vie, et à la pratique saine des exercices corporels! Il en fut ainsi des Perses, avec qui devait commencer le grand rôle de la race Arijenne dans le monde. Ils vivaient dans leurs sauvages montagnes d'une vie rude et laborieuse, occupés à défricher le sol ou à garder leurs troupeaux, et leurs enfants pendant longtemps n'apprirent que trois choses: monter à cheval, tirer de l'arc et dire la vérité. C'est avec de tels principes que, conduits par Cyrus, ils firent la conquête du monde Asiatique. Il suffit cependant de quelques années pour amener la décadence. Avec Darius et Xerxès, la vie des Perses, d'abord simple et frugale, s'était compliquée: le luxe et les richesses avaient amolli le corps de ces hommes robustes et tari en eux la source des grands élans. Peu à peu se perdit chez eux jusqu'au souvenir de leurs anciennes vertus; ils allèrent succomber honteusement à Marathon et à Salamine sous les vaillants efforts du peuple grec, et retombèrent à jamais dans l'ombre d'où il étaient un moment sortis.

Et ce peuple grec lui-même quel merveilleux enseignement ne nous donne-t-il pas, des origines à la fin des guerres Médiques? Aussi, dans nos incertitudes actuelles, dans le chaos des théories et des méthodes, il n'est pas sans utilité de nous rappeler ce qu'ils furent et comment ils ont grandi. Supérieurement doués, ils parvinrent de bonne heure à un idéal de beauté morale, de puissance et de civilisation, trop rarement atteint depuis; et s'ils s'élevèrent si haut, s'ils méritèrent de devenir les éducateurs des nations, c'est qu'ils avaient su préparer dans l'enfant et développer jusque dans un âge avancé les mâles vertus qui seules font les hommes. La paresse était inconnue. Des lois sévères imposaient à Sparte les plus violents exercices, à Athènes les rudes joutes des palestres, et le travail des bras. Ni luxe, ni confort dans la maison du citoyen. Pas de couche moëlleuse; de simples lits de bois à peine recouverts d'un mince tapis. Les tables n'étaient point chargées de mets opulents et délicats; de rustiques gâteaux d'orge, plats et ronds,

des salades, de l'ail, de l'oignon, des légumes, suffisaient à réparer les forces; et il n'était pas d'usage de s'attarder au repas. On avait hâte de reprendre l'activité ardente du dehors. Et on allait le plus souvent, à travers la ville, la tête sans coiffure et les pieds nus, le corps à peine recouvert d'un c h i t o n de laine assez court, ou d'un ample et léger h i m a t i o n. C'était une admirable école d'énergie tenace, d'activité fière, de courage viril, et l'on sait de quel éclat brillèrent par leur élévation morale autant que par leurs qualités guerrières, les générations ainsi formées.

Mais là encore, quand la recherche du bien-être et le développement du luxe eurent fait oublier la rude et forte discipline des ancêtres, et se perdre les qualités physiques des citoyens, les clartés qui avaient illuminé ces âmes héroïques s'éteignirent et c'en fut fait de la suprématie et de la grandeur de la Grèce.

Dans la Rome antique les destinées furent pareilles. Tant que les Romains gardèrent au coeur l'amour de la pauvreté, tant qu'ils honorèrent les durs travaux des champs et pratiquèrent les exercices violents qui préparaient les citoyens aux fatigues de la guerre, tant qu'ils vécurent d'une vie simple, frugale et active, ils furent portés aux actions généreuses, et connurent les joies sévères du dévouement à la patrie. Les corps robustes faisaient les âmes belles, et nous n'ignorons pas tout ce qu'était capable d'accomplir, quand le devoir l'exigeait, un Romain des vieux âges. Mais Rome eut le tort de goûter aux délices de l'Orient conquis: et, comme ailleurs, le luxe, les plaisirs, la vie molle et facile, la dépravation des moeurs eurent bientôt précipité la décadence. En vain Caton rappelait ses contemporains au respect des vieilles disciplines: les âmes s'étaient détendues avec les muscles; la corruption s'étendit partout; „d'où viennent ces désordres", s'écrie Juvenal; une humble fortune maintenait jadis l'innocence des femmes latines. De longues veilles, des mains endurcies au travail, défendaient du mal corrupteur les modestes demeures de nos pères. Maintenant la luxure a fondu sur nous et le monde vaincu s'est vengé en nous donnant ses vices."

Si les limites forcément restreintes de ce travail nous l'avaient permis, nous aurions pu démontrer ici comment par les mêmes causes le Japon moderne s'est élevé au rang des grandes nations; comment la pratique sévère d'une extrême sobriété, d'une propreté méticuleuse, comment aussi un entraînement physique obtenu par de durs et longs exercices répétés chaque jour, ont donné aux Japonais cette fermeté morale, ce mépris des souffrances et de la mort, ce sublime dévouement à la patrie, qui naguère ont étonné le monde. Mais les exemples cités suffisent. A quoi bon insister? Le doute n'est plus possible. Il y a une méthode éducative qui, pour n'être point originale et nouvelle, n'en est

as moins nécessaire, quelque soit le temps et le lieu, à la formation es hommes, et nous venons de voir qu'elle a fait brillamment ses preu- es dans l'histoire. Elle résoud le problème d'arriver jusqu'à l'âme par corps.

Nous n'avons plus qu'à profiter, si nous pouvons, des leçons du passé. e serait la plus extraordinaire des nouveautés, dans un siècle qui en st avide, que de faire renaître l'antique et dure discipline, l'austère implicité d'autrefois; et la mode, si capricieuse et tyrannique, pourrait ien cette fois nous aider à accomplir cette révolution profonde dans nos noeurs. Son intervention ne serait pas inutile; car si, à l'école, des ré- glements pouvaient imposer à tous la méthode nouvelle, à quelles ré- sistances indignées ne faudrait-il pas s'attendre dans les familles? Quel- les lois somptuaires pourraient les obliger à moins de confort et de luxe? Cependant le bonheur à venir de l'enfant, de l'Etat, de la Société, est à ce prix. L'habitude de l'effort est la condition même de tout progrès hu- main. Si l'on veut tremper les caractères, il faut suivant l'expression de Montaigne, raidir les muscles, et ne pas, dans la jeunesse, épargner le corps. Il faut règler l'activité physique de l'enfant, à tous les instants du jour, pour qu'elle puisse produire tout son effet; ne pas lui permettre la paresse matinale, l'obliger de quitter, quelle que soit la saison, de très bonne heure, et sans hésitations lâches, un lit qui d'ailleurs doit être dur et sain; écarter résolument de lui tout ce qui flatte les sens ou accentue un bienêtre dangereux, les mets recherchés, fins et délicats, les sucreries et les gâteaux, les vêtements trop chauds en hiver ou frais et légers en été; lui imposer une propreté rigoureuse, des ablutions froides répétées chaque jour, des bains nombreux dans une eau courante; ne lui ac- corder du repos qu'après une fatigue réelle; et lui donner, avec l'hor- reur d'une rêverie vague et inutile le gout des jeux ardents et des exer- cices corporels. Il serait bon de dire encore ce que doit être la gymna- stique appliquée, la part qu'elle doit avoir dans l'éducation, l'influence qu'elle peut exercer sur le développement de l'énergie morale et de la volonté. Mais nous touchons aux limites imposées à cette étude, et nous devons, à regret, terminer. Nous ne saurions mieux conclure qu'en citant ce qu'écrivait en 1890, dans des Instructions destinées à l'Uni- versité de France, M. Léon Bourgeois, alors ministre de l'Instruction publique. „Dans les jeux, les exercices gymnastiques, les soins régu- liers du corps et de la tenue, il y a pour la pensée, la volonté, et le sen- timent comme une discipline naturelle dont les effets vont plus loin qu'on ne croit. L'éducation physique, soigneusement entretenue par- mi la jeunesse, est la meillleure alliée de l'éducation morale".

(Présenté en français.)

# DIE ERZIEHUNG ZUM MUT[1])

VON DIRECTOR FRANZ KEMÉNY
BUDAPEST.

1. Mut, diese „Kardinaltugend" der Alten, ist das mit der Hoffnung des Gelingens verbundene Bestreben, dasjenige, was die Pflicht fordert, allen Hindernissen und Gefahren gegenüber durchzusetzen. Bereits aus dieser Definition des Mutes folgt, dass unser Thema mit Moral und Charakter zusammenhängt, also ein moralpaedagogisches ist. Noch mehr: die Erziehung zum Mute gehört — von dem zu gewärtigenden Erfolg ganz abgesehen — mit zur Erziehung des Staatsbürgers, ja zur Erziehung des ganzen Menschen. Die Notwendigkeit des Mutes erhellt aus seiner doppelten: ethischen und praktischen Bedeutung.

Ehe wir jedoch an die Erörterung unseres Gegenstandes schreiten, müssen wir sowohl eine Einschränkung als eine Erweiterung einführen. Vor allem der Unterschied zwischen Schule und Leben, Minderjährigen und Erwachsenen. In der Schule und für die Jugend kann eigentlich nur davon die Rede sein, für den Mut vorzubereiten, anzuleiten. Von vornherein ausscheiden wollen wir den militärischen Mut, der sich teils auf Zucht, teils auf Belohnungen (Auszeichnungen, Beförderungen) stützt, mit äusseren Mitteln und persönlichen Vorteilen die Aufopferung zu fördern trachtet. Neu eingeführt sei hingegen der m o r a l i s c h e Mut, der durch den physischen bis auf den heutigen Tag stark in den Hintergrund gedrängt wurde.

Eine ganze Reihe interessanter Fragen meldet sich hier: Ist der Mut eine allgemein notwendige Tugend? Ist die Erziehung zum Mut möglich und innerhalb welcher Grenzen? Was macht mutig? Ist die heutige Generation mutig und in welchem Sinne? Was kann man von einem mutigen Geschlecht erwarten? Darf der Mut als Attribut des Charakters bezeichnet werden? In wie weit vermag die geistige und körperliche Erziehung den Mut zu fördern? Welcher Mut ist ethisch, welcher praktisch am höchsten zu bewerten? etc. etc.

[1]) Auszug aus einem grösseren handschriftlichen Werk: „Die Monographie des Mutes".

2. Um auf diese und ähnliche Fragen mit Verlass antworten zu können, muss zuerst der Begriff des Mutes in seinen verborgenen Winkeln aufgedeckt, desgleichen das Problem auf dem Unter- und Hintergrund der Gegenwart untersucht werden, da mit althergebrachten theoretischen Gemeinplätzen hier nichts auszurichten ist.

Näher betrachtet, erscheint der Mut als einer der schwankendsten und unbestimmtesten Begriffe. Man begegnet hier den vielfältigsten Meinungen. Von der Anschauung, dass der Mut die erste und wertvollste Mannestugend sei bis zur Behauptung, dass es einen absoluten Mut überhaupt nicht gebe, gehen die Ansichten stark auseinander. Das Wort, dass nur ein wirklich gehaltvoller Mensch feig sein könne, ist mehr als ein Paradoxon. Oder gehört etwa auch dazu Mut, um das Odium der Feigheit auf sich zu nehmen?! Mut und Feigheit sind eigentlich quantitativ verschiedene Offenbarungen derselben qualitativen Kraft. Das eine ist das andere in einem grösseren oder geringeren Grade. Dieser Relativismus des Mutes bezieht sich nicht allein auf den Begriff, sondern tritt noch mehr in seiner Betätigung in Erscheinung.

Um klar zu sehen, muss die Differenzierung des Mutes noch weiter vervolgt werden. Man kann füglich behaupten, dass jedes Volk, jeder Beruf, kurz jedes Individium seine eigene Art von Mut habe. Die beiden Hauptarten sind wohl der p h y s i s c h e und der m o r a l i s c h e Mut. Bei jenem kommt es bloss auf die Betätigung des Willens an; bei diesem tritt auch die Gesinnung in Aktion, woraus zugleich eine viel hohere Qualität resultiert. Der Vergleich beider lässt den falschen Kurs erkennen, in dem wir uns heute befinden. Der physische Mut hat mit der Bildung nichts gemein; trifft man ihn ja bei den rohen Stämmen, sogar bei den Tieren an. Dass der physische Mut persönlich und seitens der öffenflichen Meinung höher bewertet wird als der moralische, hat seine triftigen Gründe. Einmal ist er im Leben nützlicher, während der moralische Mut fast stets persönliche Nachteile und Schädigungen im Gefolge hat. Zweitens hängt der physische Mut auf das innigste mit dem Patriotismus zusammen, richtiger mit der hergebrachten Art, wie die Vaterlandsliebe in der Schule gepflegt und gelehrt wird. Umgekehrt stehen heute noch ebenso viele Hindernisse der vollen Entfaltung des Moralischen Mutes entgegen. In der Schule führt er ein kümmerliches Dasein, obgleich sich daselbst täglich zahllose Fälle ergeben, die für dessen Kultur geeignet wären. Ausserdem ist ihm auch der Zeitgeist nicht förderlich: die ungesunde sociale Weltlage und die unmoralische Weltatmosphäre.

Auch mit der Evolution des Mutes muss gerechnet werden. Diese ist eine zweifache: a. nach dem Lebensalter des Einzelnen, b. nach dem

Zeitalter der Völker. Wer hätte das Wandelbare der jugendlichen Heldenideale nicht an sich selbst erfahren? Kinder haben von Haus aus eine Vorliebe für Kraftäusserungen. Es ist eine Tatsache, dass der Kindesseele der Kultus und die Bewunderung des Heldenhaften tief innewohnt. Auch sind wir geneigt, hierin ein allzu grosses Uebel zu vermuten. Sache der folgenden Erziehung ist es, dem Ueberwuchern dieser Neigung vorzubeugen und neben den Krafthelden die Kulturhelden die jugendlichen Seele näher und zur Geltung zu bringen. Die gerechte Würdigung der letzteren setzt ja selbst bei den Erwachsenen einen gewissen Bildungsgrad voraus. Die Geschichte der Vergangenheit hat das Haupt der Kriegshelden mit Lorbeer bekränzt, der Tribut an Glorie und Ruhm für die Helden der Arbeit dringt sogar in unseren Tagen nur spärlich durch.

Einen höchst beachtenswerten Fortschritt nach dieser Richtung hat Andrew Carnegie mit seinen in verschiedenen Ländern gegründeten Heldenstiftungen vollbracht. Diese sind nähmlich — wie wir im deutschen Stiftungsbrief lesen — nicht für kriegerische Taten, sondern für Heldentaten im bürgerlichen Leben bestimmt. Neben eigentlichen Lebensrettungen insbesondere für solche Arbeiter und deren Angehörige, die oft mit Gefährdung ihres eigenen Lebens ihrem schweren Berufe obliegen.

Im Völkerleben aber trennt uns eine ganze Welt von der spartanischen Mutter, die ihrem Jungen empfahl mit oder auf dem Schilde heimzukehren, während die moderne Mutter ihren Heldenmut in der Aufopferung für ihre Kinder und die anderer betätigt.

Die technischen Fortschritte haben den praktischen Mut gereift, der vorzüglich kaltes Blut und Geistesgegenwart bedingt, und dessen Wichtigkeit sofort erhellt, wenn wir an die modernen Verkehrsmittel der Grosstädte erinnern.

Zwei Grenzgebiete, die mit zum Reiche des Mutes gehören, seien hier bloss gestreift. Das Rettungswesen, ‚wo das eigene Leben für andere aufs Spiel gesetzt wird, scheint mir bei Jugendlichen nicht ganz einwandfrei. Eben darum kann man es nicht billigen, wenn derlei junge Lebensretter öffentlich mit Orden ausgezeichnet werden. Dies kann gar zu leicht beklagenswerte Opfer fordern und einen krankhaften Ehrgeiz auslösen, was an sich schon ein Charakterdefekt ist. Das Gegenstück ist der Selbstmord. Ich bin überzeugt, dass hiezu ebenfalls ein gewisser Mut erforderlich ist; allerdings der traurigste, der bereits an Verzweiflung oder Gewissenlosigkeit grenzt. Himmelhoch wird dieser von dem Lebensmut überragt, dem köstlichsten und wertvollsten aller Mutäusserungen, dem ich das glänzendste Blatt meines Referates widmen möchte. Man vergesse über allen Patriotismus die Wahrheit nicht, dass es zwar schön ist, fürs Vaterland zu

sterben, die eigentliche Bestimmung des Menschen jedoch darin liegt, für die Menschheit nutzbringend zu arbeiten! Der Lebensmut sollte die geklärteste Frucht der Erziehung zum Mute sein. Auch dünkt mir, dass hier das lang gesuchte Elixir liegt, das allein berufen erscheint, der krankhaften Epidemie der Schülerselbstmorde mit Erfolg Einhalt zu tun. Das ist aber kein rein-physischer Mut, vielmehr eine ganz durchgeisterte, ja seelische Kraft und Tugend. Eltern, Lehrer, Erzieher! hiezu erziehet unsere arme, schwer heimgesuchte Jugend, und ihr habt das beste Werk vollbracht, dessen ihr fähig seid; ein Werk, an dem Gott und Menschen Wohlgefallen finden werden.

3. Nun etwas Psychologisches über den Mut. Dass man auch hier mit angeborenen Anlagen zu rechnen hat, ist klar. Nicht jeder wird mutig geboren, aber der Trieb zur Initiative, zur Betätigung wohnt dem Kinde von Natur aus inne. Diese natürliche Anlage soll nicht unterdrückt, sondern vielmehr geweckt, richtig gepflegt und geleitet werden. Sache der Gewöhnung, der Erziehung ist es nun, diesen Trieb stufenweise zu entwickeln, oder aber die Auswüchse zu beseitigen. Die Möglichkeit der Steigerung des Mutes ist also vorhanden. Doch, wo sie nicht verfängt, wo das Kind trotzdem, scheu, furchtsam, feig bleibt, darf ihm dies nicht als Verbrechen angerechnet und als solches geahndet werden. Das Kind kennt keine Gefahr, die Unkenntnis derselben macht es scheinbar mutig. Das ist aber nicht der echte Mut. Erst, wenn man ihm die Augen geöffnet, es die Gefahren kennen lernt, der Verantwortung seiner Handlungen bewusst wird, und den moralischen Gehalt derselben erkennt — wozu man ihm die gehörige Freiheit lassen muss — kann von Mut die Rede sein.

4. Für die Erziehung zum Mut kommen theoretische und praktische Behelfe in Betracht. Doch vielleicht nirgends ist mit Worten allein so wenig, mit Taten und lebendigem Beispiel so viel auszurichten wie hier. Also nicht bloss empfehlen, sondern selbsteigens zum Unternehmen aneifern und den Nachahmungstrieb in Tätigkeit setzen. Denn die eigentliche Erziehung zum Mut lässt sich nur praktisch denken. Auch bei der paedagogischen Behandlung des Mutes soll man individuell vorgehen: anders mit den Feigen und den von Natur aus Mutigen verfahren. Bei ersteren ist das Hervorbringen des Vertrauens in den Unterweisenden und des Selbstvertrauens in seine eigenen Kräfte von höchster Wichtigkeit. Deshalb dürfen die gestellten Ansprüche die vorhandenen Fähigkeiten nicht übersteigen. Ein überaus günstiges Experimentier- und Uebungsfeld für die Schule und Schulung des Mutes ist das Wasser, richtiger das Baden und Schwimmen. Desgleichen eignen sich hierfür gewisse körperliche Uebungen (z. B. der Sprung). Der physische Mut hat nämlich für

ein kräftiges Wirken eine entsprechende leibliche Voraussetzung: Kraft und Gewandheit.

Hier bietet sich Gelegenheit, das Technische zu würdigen. Indem das Kind dazu angeleitet und angehalten wird, stufenweise stets grössere Schwierigkeiten zu überwinden, erlangt es die notwendige technische Fertigkeit, das Bewusstsein der Fähigkeit und Sicherheit, wodurch es gleichsam von selbst „mutig" wird. Doch hüte man sich, der Körperkultur auch hierin einen übertriebenen Einfluss beizumessen. Referent kennt einen Fall, wo Mitglieder eines athletischen Klubs einer Ertrinkenden gleichgültig, ja höhnisch zusahen.

Ist die Turnstunde oder der Spielbetrieb eine willkommene Schulgelegenheit zur Förderung des physischen Mutes, so sollte man sich stets vergegenwärtigen, dass für die Pflege des moralischen Mutes die übrigen Unterrichtsstunden und sogar die häusliche Erziehung auf Schritt und Tritt Gelegenheit bieten. Wir zielen hiemit in erster Reihe auf den Mut der Wahrheit und der eigenen Ueberzeugung.

Ein ebenso wirksames als pädagogisches Mittel, um der Jugend den Kultus des Mutes beizubringen, ist die Geschichte. Jedes Volk besitzt Nationelhelden. Doch sollte man neben den Kraft- und Kriegshelden, auch jene der Wissenschaft, des Glaubens und der Kultur im allgemeinen berücksichtigen, desgleichen als nachahmenswerte Beipiele die Helden des täglichen Lebens und der Arbeit der Jugend vor den Augen halten. Die Literatur und deren Vermittler: dieSchul- und Lesebücher haben hier eine edle Aufgabe zu erfüllen.

Neben den grossen Vorbilder der Geschichte, den hehren Gestalten der Literatur und dem lebenden Beispiele der Zeitgenossen ist auch der Glaube eine reiche Quelle des Mutes.

Erhebende Beispiele von Glaubensmut und unbedingtem Gottvertrauen finden sich sowohl in der alten biblischen Geschichte, wie im Neuen Bunde. Doch möchten wir die diesfälligen Lehren heute weniger im Sinne der Märtyrer erläutert und angewendet wissen, als im Interesse eines positiven Lebensmutes (s. oben). Um aber dies zu erreichen, müsste der übliche seelenlose und zumeist an dem Buchstaben haftende Religionsunterricht von Grund aus reformiert werden.

In der Praxis der Erziehung zum Mute meldet sich ein Dilemma, das, einer drohenden Klippe gleich, gemieden werden sollte. Wie die richtige Mitte halten zwischen übertriebener Furchtsamkeit und freizügiger Sorglosigkeit, eitlem Wagemut und verwegenem Todesmut? Wie all jene falschen Werte ausscheiden, die mit dem wahren Menschentum nichts gemein haben und mit dem edlen Charakter in Widerspruch stehen? Denn nicht bloss unkorrigierbare physische

Schäden können sich da einstellen, sondern auch schwere moralische Defekte, welche dem Charakter ein für allemal den Garaus machen.

## THESEN

I. Da der Mensch, trotz aller Fortschritte der Kultur, des Mutes nicht entraten kann, darf auch die Erziehung zum Mute nimmer stille stehen.

II. Die Erziehung zum Mute ist vorwiegend auf praktischer Grundlage zu erteilen und soll stufenweise und systematisch erfolgen. Wie bei der physischen Erziehung sind auch hier zwei Etappen zu unterscheiden: a. Gesinnung, b. Willensbetätigung.

III. Gleichwie für die allgemeine Menschenbildung die dreiteilige: seelisch-geistig-körperliche Ausbildung als Vorbild gilt, liegt auch für die Erziehung zum Mut das Ideal in einer harmonischen Vereinigung von physischem und moralischem Mut, die sich in dem Lebensmut offenbart.

IV. Der physische Mut bedarf der Verbindung mit dem moralischen, damit er das richtige sittliche Mass erzeuge. Der Mangel an physischem Mut bedeutet noch keinen Charakterdefekt, der Mangel an moralischem Mut: ja.

(Présenté en allemand.)

# LA VALEUR MORALE DES TRAVAUX MANUELS

PAR M. ADOLPHE FERRIÈRE

PRIVAT-DOCENT DE PÉDAGOGIE NOUVELLE À L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE ETC.

---

On a souvent vanté l'utilité des travaux manuels dans l'éducation de l'enfance et de l'adolescence. L'auteur de ces lignes voudrait montrer ici qu'ils possèdent une valeur éducative de tout premier rang, valeur qui ne peut être surpassée par aucune autre étude. Il a eu l'occasion d'étudier de près pendant plusieurs années les effets psychologiques des travaux manuels sur les enfants dans quelques „Ecoles nouvelles" (voir „Les Ecoles nouvelles à la campagne" dans la revue *L'Education* de décembre 1910, Paris, Vuibert, 63 Bd St-Germain). Il voudrait résumer brièvement ses expériences sous les trois rubriques suivantes: Principes, avantages, méthode.

## I PRINCIPES

1. La morale est l'hygiène de la vie, de la vie individuelle et de la vie sociale, disons: de la vie individuelle pour la vie sociale avec retour sur l'individu. Le but de tout être vivant est d'accroître sa propre puissance pour accroître celle du milieu social. Le moyen à employer consiste à connaître les lois naturelles de la vie sociale et de la vie individuelle, organique et psychologique, et à favoriser les processus qui tendent au progrès.

2. La loi du progrès biologique et psychologique peut se formuler comme suit: tout être vivant progresse en procédant à une différenciation et à une concentration complémentaires et harmoniques de ses énergies et de ses facultés.

3. Chaque enfant reproduit dans son évolution individuelle les principales particularités de l'évolution sociale de l'espèce humaine. (Voir: „La Loi biogénétique et l'éducation", *Archives de psychologie*, Genève, Kündig, Mars 1910).

4. D'où résultent entr'autres les caractéristiques suivantes de l'enfance:

L'enfant s'intéresse à ce qui émane de lui et à ce qui aboutit à lui. Il ne conçoit bien que ce qui se passe dans le lieu présent et le temps présent. L'enfant aime avant tout agir, et pour cela se sert beaucoup de sa vue, un peu de son ouïe. L'enfant aime ce qui est utile et dans la mesure où cette utilité peut être comprise par lui et le concerne. L'enfant s'intéresse aux causes et aux effets immédiats et concrets de tout ce qui est mouvement: outils, machines et phénomènes de la nature.

Quand bien même d'autres intérêts plus complexes s'ajouteront à ces premiers, ceux-ci subsisteront, et cela d'autant plus profondément qu'on les aura mieux satisfaits. Or ils sont la base de tout progrès normal et équilibré.

5. L'intérêt est l'agent par excellence du progrès; il s'appelle attention, s'il s'agit de l'intellect; effort, énergie, persévérance, s'il s'agit de vie morale. C'est cette concentration de forces nerveuses qui favorise la différenciation et la coordination croissantes des facultés.

## II Avantages

Si l'on tient compte des principes psychologiques qui précèdent, on verra que nulle occupation mieux que les travaux manuels ne remplit toutes les conditions voulues pour assurer le progrès corporel, psychologique et social de l'enfant.

A. Progrès corporel.

1. L'enfant a *besoin* de mouvoir ses muscles, de s'en servir, et pour cela de les rendre plus forts et plus souples.

2. La *force* musculaire se développe par l'opposition de l'énergie individuelle et de la résistance venue du dehors.

3. Les muscles comme l'intelligence ont, chez le primitif, pour unique *destination* d'adapter l'individu au milieu et d'adapter le milieu à l'individu: s'adapter aux forces qu'on ne peut plier, plier les autres à son avantage.

Or les travaux manuels satisfont ce besoin, augmentent cette force et font servir à leur destination naturelle les énergies musculaires de l'enfant.

B. Progrès psychologique.

Distinguons ici le progrès dans les connaissances, le progrès des facultés intellectuelles et le progrès des facultés embrassant les trois domaines affectif, intellectuel et volitionnel.

1. Progrès dans les connaissances.

a) Les travaux manuels donnent à l'enfant des connaissances d'ordre physique. Ils le mettent en rapport avec la matière, et les différentes propriétés de celle-ci lui entrent en quelque sorte dans le cerveau par tous les sens.

b) Ils lui donnent des connaissances d'ordre industriel élémentaire. En maniant cette matière et en la transformant en objets utiles ou agréables, l'enfant porte son attention sur la question de l'utilisation des différentes matières premières fournies par la nature, et il agrandira peu à peu le cercle de ses intérêts dans ce domaine.

c) Ils lui donnent aussi des connaissances non plus seulement sur les fins industrielles, les objets utiles, mais aussi sur les moyens industriels, les outils. Un outil ou une machine que l'on a maniés, nettoyés, aiguisés soi-même deviennent des objets de respect.

Ajoutons que ces connaissances n'ont pas seulement une valeur psychologique, elles ne sont pas seulement propres à ouvrir l'esprit à la science; elles peuvent aussi rendre service: la connaissance des bois et des métaux rend l'individu compétent s'il a des achats à faire; la connaissance du maniement des outils lui permet de réaliser des économies dans son ménage en procédant lui-même à toutes sortes de réparations courantes.

2. Progrès dans les facultés intellectuelles.

a) *Observation.* Les travaux manuels obligent et habituent l'enfant à bien voir, à porter son attention sur les détails, à mesurer et à calculer avec exactitude.

b) *Association.* Ils favorisent en lui le développement intellectuel en associant l'action musculaire à l'effort cérébral, en l'amenant à des comparaisons non pas d'idées abstraites mais de rapports concrets entre des forces physiques mises en présence des moyens dont il dispose.

c) *Imagination.* L'enfant doit voir à l'avance ce que sera l'objet qu'il compte fabriquer; il doit le dessiner exactement puis le confectionner, c'est-à-dire donner à sa pensée une forme sensible et précise.

d) *Réflexion.* Enfin les travaux manuels inculquent à la fois la *méthode scientifique* et le sens du *rôle de la science* dans la vie. Ils montrent en petit ce que toute vie devrait réaliser en grand: l'union de la théorie et de la pratique, comment la théorie juste naît du travail et de l'expérience, comment à son tour la théorie peut et doit éclairer, diriger, élever le travail, permettre d'éviter les tâtonnements et les maladresses et de réaliser la formule de l'économie bien entendue: maximum d'effets utiles, minimum d'efforts inutiles.

3. Progrès des facultés en général.

a) *Coordination* des facultés. Les travaux manuels mettent en œuvre tous les sens, tous les organes, les fonctions du corps et de l'esprit. Leur concentration en vue de l'exécution d'un plan est un moyen merveilleux d'exercer l'enfant à une activité systématique et réglée.

b) *Adaptation.* Toute adaptation est à la fois tâtonnement, sensation, comparaison, jugement et invention. Le but en est dans le cas

particulier l'adaptation du milieu à l'usage de l'individu. Le moyen: l'adaptation de l'individu aux lois naturelles qui régissent le monde. Les travaux manuels emplissent ces conditions. Ils sollicitent en particulier l'esprit inventif de l'enfant, soit qu'il crée des objets de son invention, soit qu'il invente les moyens de se tirer d'affaire devant les difficultés techniques qu'il rencontre. Qui ne connaît le bonheur qu'éprouvent les enfants à inventer et à créer quelque chose de solide qui représente de facon concrète et durable leur ingéniosité et leur persévérance? Or le plaisir au travail est un signe irrécusable que ce travail est sur la ligne du progrès.

C). Progrès social

Par progrès social j'entends ici le progrès des facultés individuelles qui font de l'homme une valeur sociale, donc morale.

1. Les travaux manuels développent la *sincérité*. Dans le travail concret, il n'y a pas de mensonge possible, rien à cacher. Un objet est bien fait ou mal fait. Rien ne permet mieux au pédagogue de se rendre compte du caractère moral d'un enfant que de le voir travailler de ses mains.

2. Dans le même ordre d'idées, *l'émulation* repose sur un fondement solide, soit qu'il s'agisse de la comparaison entre le travail d'un enfant et celui des autres enfants, soit que l'enfant compare entre eux ses propres travaux du passé pour prendre conscience des progrès qu'il a faits. Ici il n'a pas lieu de se vanter mal à propos.

3. Et chez celui qui a réussi à faire quelque chose de bien, il y a, en revanche, une *assurance*, une conscience de soi et de ce que l'on peut, qui est un des meilleurs leviers du progrès et un agent de succès dans la vie. La satisfaction d'avoir su créer un objet utile est une des étapes nécessaires de l'évolution ascendante de l'enfant. Si le travail manuel abat le faux orgueil, il magnifie l'orgueil légitime et sain.

4. Ajoutons qu'à l'estime de l'outil, dont nous parlions plus haut, s'ajoute *l'estime du travailleur*. L'enfant apprend qu'agir vaut mieux que parler, que la connaissance et la pratique correctes d'un simple métier ont plus de valeur que les théories les plus éloquentes. Il n'aura plus la tendance à considérer le travailleur manuel comme un inférieur et toute sa vision future des questions sociales et ouvrières en sera rendue plus saine et plus équitable.

5. Enfin un dernier point qui nous paraît de l'importance la plus haute. Les psycho-physiologistes ont reconnu depuis longtemps qu'il y a répercussion, chez l'enfant, des activités physiques aux facultés psychiques. De même que le caractère moral de l'enfant transparaît dans sa façon de travailler de ses mains, de même les plis pris dans le travail manuel se retrouveront dans toutes les activités supérieures de l'esprit, c'est-à-dire dans le caractère lui-même. Et nous retrouvons ici la loi du

progrès: différenciation et concentration complémentaires. Dans le domaine du travail manuel, la différenciation se traduit par une habileté et une souplesse de plus en plus grandes, la concentration par une fermeté, une sûreté, une précision, une endurance et une persévérance croissantes. Et voici la répercussion de ces qualités dans le domaine psychique du caractère. Il y aura différenciation dans le sentiment des possibilités matérielles et sociales; il faut en effet dans la vie, savoir s'adapter aux choses et aux gens, aux forces naturelles et au caractère de son prochain; il ne faut pas leur demander l'impossible. D'autre part il ne faut pas céder au-delà de certaines limites. D'où nécessité de la concentration du caractère, c'est-à-dire de la fermeté, de la possession de soi, de l'énergie, de l'assurance dans la vision de ce qui est bien dans la marche en avant vers ce bien aperçu.

A ce point de vue une longue pratique des travaux manuels est une véritable école de culture morale.

### III Methode

1. Quant à la méthode à employer elle ne doit pas être logique mais psychologique, je veux dire qu'elle ne doit pas reposer sur une logique formelle et abstraite, à la façon d'une grammaire des mouvements, mais sur une logique biologique qui tient compte des lois de l'évolution, et des besoins et intérêts psychologiques de l'enfant. C'est faire fausse route que de commencer l'étude des travaux manuels par celle du maniement des outils. L'enfant veut un but et que ce but soit concret. Qu'il se débrouille. Trop souvent on suppose chez l'enfant un pouvoir d'abstraction, de réflexion, de raisonnement qu'il n'a pas encore et qu'il doit précisément acquérir par les expériences qu'il fera en maniant des objets concrets. Le rôle de l'éducateur sera donc de répondre à ses questions, de lui servir à l'occasion de modèle qu'il imitera, d'encourager son habileté et sa persévérance, de lui éviter les accidents et les imprudences, sanctions qui dépasseraient le but.

2. Qu'on se souvienne que l'apprentissage des travaux manuels doit être subordonné non pas à un but d'utilité professionelle — c'est l'affaire des écoles *ad hoc* où chaque apprenti n'étudie qu'un métier — mais à la formation du caractère.

3. Que le travail manuel soit associé à toutes les branches d'enseignement dans la mesure du possible: fabrication d'objets utiles, imitation élémentaire de certaines industries simples. Le dessin colorié jouera un rôle constant comme lien entre l'abstrait et le concret. Chez les plus petits, imitation réduite de mobiliers, de constructions, etc. Chez les adolescents, fabrication d'appareils scientifiques et de

machines. Avec l'âge les travaux manuels exacts prendront peu à peu le pas sur les travaux libres.[1])

Et qu'on ne craigne pas le soi-disant „temps perdu". Le temps perdu aux travaux manuels représente un gain net pour la vie. On nous dit que l'école actuelle périclite par excès d'intellectualisme et par abus des abstractions. On ne la sauvera que par le travail manuel.

(Présenté en français.)

[1]) Pour les détails voir notre opuscule: *Biogenetik und Arbeitsschule*, Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, Heft I, Beyer & Söhne, Langensalza, 1912.

# UEBER DIE STELLUNG DER LEIBESÜBUNGEN UND DER MORALISCHEN ERTÜCHTIGUNG IM RAHMEN DER JUGENDERZIEHUNG

Von Dr. Robert Flatt

Basel

Es steht wohl infolge tausendfältiger Erfahrungen ausser Zweifel, dass zwischen körperlicher Gesundheit und seelischer Stimmung, zwischen leiblichem Wohlbefinden und geistiger Schaffensfreudigkeit, zwischen physischer Leistungsfähigkeit und frischer froher Unternehmungslust gewisse Beziehungen bestehn. Dennoch wäre der Wahlspruch „mens sana in corpore sano" in dem Sinne als Bedingungssatz aufgefasst, dass nur in einem gesunden Körper eine gesunde Seele wohnen könne, ein grosser Irrtum oder eine gewaltige Uebertreibung. Lassen sich doch genug Beispiele finden von Menschen, die bei langem Siechtum des Leibes eine wahrhaft erhebende Seelenkraft bewiesen haben, und gibt es doch umgekehrt sportlich ausgebildete Menschen, die von körperlicher Kraft und Gesundheit strotzen und dabei doch eine geringe Gesinnung und einen bedenklichen Mangel an sittlicher Selbstbeherrschung an den Tag legen. Körperliche und seelische Gesundheit können einander förderlich sein, aber die eine ist nicht Grundbedingung für die andere. Das verbindende Glied, das zwischen ihnen vermittelt, ist ein Drittes, das sittliche Grundgesetz, das in den Menschengeist hineingelegt ist. Dieses Gesetz soll die Direktionskraft sein für unser Tun und Lassen gegenüber uns selbst und gegenüber unsern Mitmenschen. Dieser Imperativ heisst uns auch auf Mittel und Wege sinnen, wie wir die uns zu Gebote stehende Zeit und Kraft verwenden können, um unserem Leben einen maximalen Kulturwert zu geben, uns zur Freude und Genugtuung, andern zum Segen.

Die weitgehende Ausgestaltung des Schulwesens im 19ten und im ersten Dezennium des 20sten Jahrhunderts ist ein sich stetig vollziehender Entwicklungsprozess, dessen Tempo die seit ungefähr zwanzig Jahren kräftig vorwärts drängende „Schulreform" zu beschleunigen sucht. Die Einsicht in die Unzugänglichkeit des Unterrichts — und

Erziehungsweise der Staatsschulen des 19ten Jahrhunderts für die Gegenwart und Zukunft hat einen bedeutsamen pädagogischen Vormarsch eingeleitet, dem sich zwar innerhalb und ausserhalb der Schule noch viele Vorurteile hindernd in den Weg stellen. Es wird noch der unermüdlichen Pionierarbeit zahlreicher beharrlicher und begeisterter Optimisten bedürfen, bis auf der ganzen Linie der europäischen Staaten die Schulen ihrem hohen Ziele nahe gerückt sein werden. Wenn aber die Völker aus sich selbst heraus nicht die Kraft zum zeitgemässen Fortschritt finden, so helfen von Zeit zu Zeit äussere wuchtige Kräfte mit, die ungeheuren Widerstände eingewurzelter veralteter Tradition zu überwinden. Solche äusseren Anstösse sind jeweilen die grossen politischen Ereignisse der Weltgeschichte, die mächtig in die Geschicke der Einzelnen und der Völker eingreifen. So hat es trotz der allbekannten Vorbildern des griechischen Altertums und der teils theoretischen, teils praktischen pädagogischen Vorarbeiten eines Comenius. Milton, Rousseau, Basedow, Salzmann, Guts-Muths, Pestalozzi und anderer Vorkämpfer des pädagogischen Vorschrittes und der völligen Niederwerfung Preussens bedurft, um aus der Not der Zeit heraus die Idee von dem hohen psychischen Wert richtig betriebener Leibesübungen zum Durchbruch zu verhelfen, und erst die blutige praktische Probe in den deutschen Befreiungskriegen hat den heissen Bemühungen eines Friedrich Ludwig Jahn den endgiltigen Sieg gesichert, der durch die „Turnsperre' allerdings noch geraume Zeit verzögert wurde.

Während des 19ten Jahrhunderts hat die Pädagogik ihren Entwicklungsgang der fortschreitenden Zeit allmählich angepasst und manche wertvolle segensreiche Neuerung geschaffen.

Der grossartige Aufschwung der Naturwissenschaften und der Mathematik und der damit engverbundenen Technik hat als *erste Etappe den pädagogischen Vormarsch* der *intellektuellen Erziehung* grosse Fortschritte gebracht und deren Vorherschaft im Schulwesen mächtig gefördert. Die politischen Ereignisse mit ihren Beziehungen zur Wehrkraft und die Fortschritte der Hygiene brachen, wenn auch langsam doch stetig, der *körperlichen Erziehung* die Bahn. So erscheint nun die *zweite Etappe* des pädagogischen Vormarsches die *physische Erziehung*, so weit befestigt, dass ihr Ausbau zu einem wichtigen Bestandteil der Jugenderziehung durch keine Vorurteile engherziger und kurzsichtiger Pedanten mehr aufgehalten werden kann.

Die *dritte Etappe* des pädagogischen Vormarsches befindet sich noch in den Anfängen. Sie betrifft die *intensivere Berücksichtigung der moralischen Erziehung*. In den Staatsregierungen u. den massgebenden Kreisen der Bevölkerung mehrt sich allmählich die Erkenntnis, dass die einseitige Schulung der Verstandeskräfte durch den wissenschaftlichen Unterricht und die Hebung des körperlichen Wohlbefindens, durch die

physische Erziehung noch nicht genügten, sittlich starke und innerlich glückliche Menschen zu bilden.

Als Krönung des ganzen Erziehungswerkes an der jungen Generation ist die moralische Ertüchtigung zu betrachten. Diese darf nicht dem Zufalle preisgegeben werden, sondern bedarf eben — so sehr einer planmässigen u. sorgfältigen Anleitung wie die Schulung des Intellekts und der Körperkräfte. Es ist zwar ein groszes Unrecht zu behaupten, die moralische Erziehung wäre bisher völlig ignoriert worden. In allen Unterrichtsfächern der Schule, nicht nur im Religionsunterricht namentlich auch im sprachlich-historischen und im naturwissenschaftlichen Unterricht boten zich von jeher reichliche Gelegenheiten an zur theoretischen moralischen Erziehung. Aber dieser Unterricht in ethischer Richtung leidet an dem gleichen Fehler wie so mancher wissenschaftliche Unterricht: *Er ist reiner Verbalismuss und Formalismus und läzst den Schüler zu wenig handelnd die theoretisch gebotene Forderungen betätigen.*

Während auf dem Gebiete des wissenschaftlichen, insbesondere des mathematischen-naturwissenschaftlichen Unterrichts in neuerer Zeit sich erfreulicher Weise eine bedeutende Schwenkung vollzieht im Sinne einer engeren Anlehnung an die Natur und an das praktische Leben zur Erziehung eines besseren und nachhaltigeren Verständnisses und eines grösseren Nutzeffektes der aufgewendeten Unterrichtszeit und Mühe, findet der Turnunterricht eine wertvolle Ergänzung in vermehrter Pflege des angewandten Turnens, der volkstümlichen Uebungen und Bewegungsspiele im Freien und der Wanderungen.

Als dritte Kraft für eine rationelle Jugenderziehung meldet sich zum wissenschaftlichen und zur körperlichen Schulung die zielbewusste, planmässige moralische Erziehung. Auch sie will zur Erreichung ihrer Ziele, einer richtigen Gemüts — und Charakterbildung, sich nicht nur eines einseitigen Verbalismus bedienen, sondern die in Rede und Schrift gegebene Belehrung kräftig unterstützen durch die persönliche Tat von Lehrern und Schülern.

Die Gründung der Boy — Scouts — Verbindung in England und seinen Kolonien, des Pfadfinder-Bundes in Deutschland und die intensive Propaganda, welche der hervorragende Militärpädagoge Generalfeldmarschall von der Goltz in seiner Brochüre „Jung-Deutschland" für eine turnerisch-militärische Erziehung der Jugend zur Heimatliebe und zu edler Hingabe an ein hohes allgemeines Ziel entfaltet, sind sprechende Beweise dafür, dass ein Bedürfnis nach praktischer ethischer Erziehung der jungen Generation in den verantwortlichen Kreisen lebhaft empfunden wird. Was in der Schweiz an vielen Orten seit Dezennien als bodenständiges Gemeingut im Kadettenwesen, im militärischen Vorunterricht und in Jugendwanderung betrieben wird, findet nun

auch in andern Staaten die Anerkennung als wertvoller moralischer Einschlag für die Jugenderziehung. Es wird in etwas abgeänderter Form unter Anpassung an die Landesverhältnisse auch andern Völkern gute Dienste zu leisten imstande sein. Ist schon von jeher von jedem tüchtigen Turnlehrer die Pflege der Leibesübung als ein Mittel der Willens — und Charakterbildung geschätzt und als ein Teil der vaterländischen Erziehung behandelt worden, so tritt in den oben genannten Veranstaltungen der leitende Gedanke an die Ausbildung des jungen Menschen zur tüchtigen Persönlichkeit im Dienste der Gesammtheit besonders lebendig hervor und nimmt dabei die erste Stelle ein. Die körperliche Kräftigung in Wind und Wetter, die Schärfung der Sinne in der Beobbachtung der Natur, die Pflege guter Kameradschaft und einer edlen Ritterlichkeit sind Mittel der ethischen Erziehung zu hoher Lebensauffassung.

Eine vom richtigen Geiste getragene physische Erziehung und eine plangemässe moralische Ertüchtigung sind enge Bundesgenossen im Kampfe für eine harmonische Jugendbildung, die der heranwachsenden Generation ein Stück selbsterlebter Jugendpoesie zurückerobern und ihr auf solider Basis ruhende erprobte Ideale auf den Lebensweg mitgeben will. Schliesslich ist ja im letzten Grunde doch das Gemüt die treibende Kraft in einem edlen Streben nach Vervollkommnung. Verstand und körperliche Leistungsfähigkeit sind die schätzbaren Mittel, welche den Menschen den vom Gemüte geforderten höheren Zielen näher bringen. Der Trieb nach vermehrter Kenntnis als reine Grundlage wissenschaftlicher Forschung, das Verlangen nach Gerechtigkeit im Verkehr der Menschen untereinander, der Wunsch nach dem Genusse der Schönheit in Natur und Kunst, Dichtung und Musik und die aus einer vollen leiblichen und seelischen Gesundheit hervorsprudelnde Lebensfreude sind doch nur verschiedene Äusserungen des Gemütslebens.

Rein intellektuelle Schulung und physiologische hygienische Körperpflege ohne Ausnützungen der fruchtbaren psychischen Momente einer allseitigen körperlichen Ausbildung vermögen wohl im Menschen eine möglichst grosse Verstandeskraft und körperliche Widerstandsfähigkeit zu entwickelen, aber diese Kraft des Verstandes und des Körpers können sich ebenso sehr gegen das Wohl der Menschheit wenden wie für dasselbe wirksam sein. Das ist gerade die Angabe der Moralischen Erziehung, der menschlichen Kraft die Richtung zu geben, die zum wahren Glück des Einzelnen u. der Gesammtheit führt.

Der gegenwärtig noch in so vielen Schulen fast ausschliesslich gepflegte Intellektualismus kann verglichen werden mit einer einseitigen Stoffanordnung, bei welcher wie bei einem Faden die Ausdehnung sich nur nach einer Richtung erstreckt, nach der Länge, während die

beiden anderen Dimensionen, Breite und Höhe, gegenüber der Länge verschwindend klein sind. Eine solche „eindimensionale" Erziehung kann wohl ein grosses Wissensgebiet umspannen, aber ihr fehlt die nötige physische und psychische Tragkraft, um die besten Güter der Kultur zu halten und zu haben.

Die grosse Schwenking der Pädagogik, welche sich seit längerer Zeit allmählich vollzieht, setzt sich unter Hinweis auf die Jahrtausende alten Erziehungsideale zum Ziel, aus einer tief eingewurzelten Einseitigkeit herauszukommen und ein harmonisches Verhältnis der drei Erziehungskomponenten, oder, um bei dem geometrischen Gleichnisz zu bleiben, der drei Dimensionen des Erziehungswerkes zu schaffen, der intellektuellen, physischen und moralischen Erziehung. Hat das 19te Jahrhundert vor allen Dingen das Wissen vermehrt, so ist die Hauptaufgabe des 20ten Jahrhunderts, das Gewissen zu schulen durch Stärkung des Verantwortlichkeitsgefühles gegenüber sich selbst und gegenüber der Menschheit der Gegenwart und der Zukunft.

Möge auch der zweite Internationale Kongress über moralische Erziehung mächtig dazu beitragen, dass neben der intellektuellen Schulung auch der körperlichen Erziehung und der moralischen Ertüchtigung des heranwachsenden Geschlechtes die gebührende Stellung im Rahmen der Jugenderziehung zugewiesen wird und dass auf diese Weise neben der Ausbildung des Verstandes auch die für die Zukunft der Völker so wichtige leibliche Gesundheit und Frische und die für eine gedeihliche Entwicklung der Menschheit so bedeutsame Gemüts- und Charakterbildung zur vollen Entfaltung gelangen.

(Présenté en allemand.)

# KÖRPERLICHE UEBUNGEN UND IHR EINFLUSS AUF GEMÜT UND CHARAKTER

VON OBERST HINTERMANN
LÜZERN

*Motto:* Nur aus vollendeter Kraft, blickt die Anmut hervor.
(Göthe)

Körperliche Bewegungen sind dem Menschen ein Bedürfnis, sie zeugen von Lebenslust und Lebenskraft! Durch Schulung dieser Bewegungen beeinflussen wir die Entwicklung des gesammten Organismus. Schon das in Windeln gewickelte Kind will sich regen und sich bewegen. Es äussert dieses Bedürfnis durch Schreien. Werden die hindernden Binden beseitigt, so fängt es an mit den Beinchen zu strampeln, mit den Aermchen herumzufuchteln; es macht Fäustchen, dreht sich nach einigen Wochen auf den Bauch, sucht zu kriechen, und hebt vergnügt lächelnd sein Köpfchen, wobei unwillkürlich das Brüstchen sich weitet und die Rückenmuskeln sich straffen. Das sind die ersten Anfänge einer rationellen Zimmergymnastik, deren wohltätige Wirkungen auf das Gemüt des jungen Erdenbürgers durch Verstummen seines tränenlosen Schreiens der Umgebung angenehm zur Kenntnis gelangen. Bald sucht das kleine Wesen an Tischen oder Stühlen sich anzuklammern, aufzustehen, dann die Hände loszulassen um im Gleichgewicht zu stehen und nach und nach einige Schritte zu gehen. Der Waghals purzelt vielleicht zu Boden, aber unerschrocken wiederholt er die Uebung, bis sie gelingt, und bis er nach einigen Schrittten, triumphierend die ausgestreckten Arme der sorglichen Mutter erhascht. Das sind die ersten Geschicklichkeitsübungen. wo Mut, Selbstvertrauen und Ausdauer, von Tag zu Tag, sichtlich Fortschritte machen, und wo sich die Fundamente des Charakters bilden. Bewegung, Tätigkeit, Uebung seiner Kräfte ist das Leben des Kindes in seinen ersten sechs Jahren.

Mit dem Eintritt in die Schule beginnt der Turnunterricht. Es kommt Ordnung in die Bewegung. Der Schüler muss seine Aufmerksamkeit auf den Lehrer und seine Kameraden richten; er lernt auf eine gute Körperhaltung zu achten, Fehler zu verbessern, Anstrengungen auszuhalten und Trägheit oder Müdigkeit zu bemeistern. Spiele üben

Auge und Hand, pflanzen Frohsinn und Heiterkeit, Ordnungssinn und regen Wetteifer; sie zwingen zur Rücksichtnahme auf Spielgesetze und Mitspielende. Es mehrt sich das Verständnis für Gehorsam, Anstand und Takt; die Willenskraft wird gefestigt, und kommt zur Geltung wenn es sich darum handelt furchtsame Unentschlossenheit zu überwinden, um nicht hinter den Kameraden zurückzubleiben. Als ein Mangel muss die noch vielerorts stiefmütterliche Behandlung des Turnunterrichtes bezeichnet werden. Statt wöchentlich 1—2 mal ganze Stunden zu turnen, würde man dafür besser täglich 1/4 —1/2 Stunde verwenden.

Zum Beweis berufe ich mich auf folgende Erfahrung:

Vor ca. 7 Jahren konsultierte mich eine Mutter betreffend ihres 9 jährigen Töchterleins. Das Kind war hoch gewachsen, bleich, hüstelte häufig, litt gelegentlich an Angina und leichter Schwellung der Halsdrüsen. Ich empfahl täglich nach dem Aufstehen, sowie Mittags und Abends vor dem Essen, während ca. 5—10 Minuten das Durcharbeiten einiger mit Tieffatmen verbundenen Körperübungen, nebst etwas Massage. Diese Vorschriften wurden, mit etwelchen Modifikationen, all die Jahre her getreulich durchgeführt. Und das Resultat? Aus dem schwächlichen Kinde ist eine geistig regsame Tochter von sehr kräftiger Konstitution geworden, bei der sich auch eine mehr als gewöhnliche Willenskraft entwickelt hat.

Für den Turnunterricht an unsern Schulen wird die dieses Jahr zur Einführung gelangende neue „Turnschule" von grosser Bedeutung sein. Diese behandelt neben den Ordnungs-, Frei-, Geräte-übungen und Spiele, auch das volkstümliche Turnen und die Atemgymnastik. Dadurch wird nicht nur Gelenkigkeit und Muskelkraft gefördert, sondern mehr als bis anhin werden die innern Organe systematisch gekräftigt, und damit mittelbar auch alle jene moralischen Imponderabilien gehoben, welche im bürgerlichen wie im militärischen Leben, im Frieden und im Kriege, zum Erfolge führen.

Um die Wirkung geregelter Körperübungen auf die Volksmoral darzutun, gestatte man mir eine Erinnerung einzuflechten. In frühern Zeiten war es in vielen Gegenden, und so auch dort wo ich aufwuchs, üblich, dass die Jungmannschaft ihren Tatendrang gelegentlich durch allerlei nächtlichen Unfug offenbarte. Rückten, bei irgend einem Anlass, zufällig die Burschen aus einem Nachbarort auf den Plan, so entstanden oft aus ganz geringfügigen Ursachen böse Reibereien. Liess dabei irgend ein Streithahn den Kampfruf „Horus" erschallen, so endigte die Sache gewöhnlich mit einer Keilerei, der häufig ein gerichtliches Nachspiel folgte. Diese Unsitte ist seit ca. einem Jahrhundert, d. h. seit der Verbreitung des Turnens in Schule und Vereinen auffällig zurückgegangen oder sozusagen gänzlich verschwunden. Die

Jünglinge treffen sich heute in den vom Bunde unterstützten turnerisch — militärischen Vorunterrichtskursen wo stramme Ordnung und Disziplin gehandhabt werden, oder dann messen sie ihre Kräfte auf Turn — und Schwingplätzen. Mit einem gewissen Stolze betrachtet der Schweizer das Schwingen als seine älteste und eigentümlichste Nationalübung. Dem Schwinger tritt in seinem Gegner ein lebendiges Turngerät entgegen, welches die Uebung, welche an ihm gemacht werden soll, nicht nur zu vereiteln sucht, sondern selbst angriffsweise verfährt. Zu der Kraft und Geschmeidigkeit gesellen sich Entschlossenheit und List, um günstige Lagen blitzschnell auszunützen, oder um Gefahren zu begegnen. Dabei ist es Sitte, dass, zu Beginn und am Schlusse des Kampfes, die beiden Gegner sich die Hand reichen, zum Zeichen dass der Kampf ein ehrlicher sei, und dass dadurch das Freundschaftsverhältnis in keiner Weise gestört werden soll. Wer den Gleichmut verliert und in Zorn gerät, oder sich unschöner, unerlaubter Griffe bedient, der erntet nicht nur den Spott seiner Kameraden, sondern riskiert Ausschluss. Unsere heutigen Lebensgewohnheiten haben allerdings zur Folge, dass die grosse Masse des Volkes, in den besten Jahren, geregelte Körperübungen vernachlässigt. Gesellt sich dazu noch eine vorwiegend sitzende Beschäftigung, und irrationelle Ernährung so sind Krankheiten und verminderte Leistungsfähigkeit ganz natürliche Begleiterscheinungen, die auch bei derArmee in verhältnismässig starken Ausmusterungen zur Geltung kommen. Durch Erfahrungen am eigenen Körper habe ich die Ueberzeugung gewonnen, dass Gymnastik auch im vorgerückten Alter absolut ein tägliches Bedürfnis ist. Das ist übrigens eine alte Wahrheit, sagte doch schon Platon: die Gymnastik begleitet den Menschen durch das ganze Leben, von der frühesten Jugend bis in's späteste Greisenalter!

Die Sache ist zudem gar nicht so schwierig, und lässt sich in denkbar einfachster Weise durchführen. Am schwersten fällt anfänglich der Entschluss, täglich 15 Minuten früher aufzustehen, um im paradiesischen Luftbadkostüm, bei offenem Fenster, eine Serie von Frottier-, Turn- und Atemübungen durchzuarbeiten. In diesem System, das ich seit ca. 10 Jahren betreibe, und das ich für meine Bedürfnisse entwickelt habe, glaube ich eine jener drei Quellen gefunden zu haben, aus denen, nach dem persischen Dichter Mirza — Schaffy„ das Glück dieser Erde hervorsprudelt". Aehnliche Wirkungen haben wohl noch Sportübungen, welche man durch Turnen zweckmässig vorbereitet und ergänzt. Erst wenn der Sport zum Lebenszweck wird, wenn Gelderwerb und Zeitungsrenommé die Rücksichten auf Gesundheit zurückdrängen, dann zeitigt er ähnliche Nachteile wie das Athletentum.

Und nun an Hand von zwei bekannten Beispielen aus der Weltgeschichte noch ein kurzes Wort über den Einfluss der Körperübungen

auf die Kultur und die Wehrkraft der Völker. Die biblische Geschichte erzählt uns, wie Moses (ca. 1500 Jahre v. Chr.) das verweichlichte hebräische Volk 40 Jahre lang in der arabischen Wüste herumführte, damit ein junges, tugendhaftes Geschlecht heranwüchse, stark und mutig, um das Land der Stammväter zu erobern. Diese mosaische Zucht wirkte noch lange Jahre im Volke nach, das beweist der Zweikampf des Hirtenknaben David mit dem Riesen Goliath (1 Buch Samuelis Kap. 17). Und wenn dann Davids Regierung den Glanzpunkt der jüdischen Geschichte, bildet und wenn mit der Prachtentfaltung seines Sohnes, Luxus, Wohlleben und Verweichlichung sich einnisteten, so haben wir die Ursachen der Grösse und des Niederganges eines Volkes in so flammender Schrift vor Augen, dass wir bei spätern Nationen sofort auch die gleichen Wirkungen aus gleichen Erscheinungen erkennen. So war es bei andern morgenländischen Völkern jener Zeiten, so war es bei den Griechen, Römern, und den alten Germanen, und so wirken auch heute noch die gleichen Naturgesetze.

Das zweite uns näher liegende Beispiel zeigt unsere eigene Landesgeschichte. Zur Zeit seiner Freiheitskriege, und noch während der italienischen Feldzüge, war es das schweizerische Volksheer, welches dem neuzeitlichen Kriegswesen den Stempel aufdrückte. Seine Kraft schöpfte es aus den demokratischen Institutionen, welche im Bürger die Liebe zur Heimat und das Bewusstsein weckten, dass nur der Fortbestand des freien Vaterlandes auch den Fortbestand jedes Einzelnen und seiner Familie sichere und gewährleiste.

Auf diesem Boden entwickelten sich die kriegerischen Tugenden, Kraft, Energie, Tapferkeit und Aufopferungsfähigkeit, welche uns während ca. drei Jahrhunderten, aus den Freiheitskämpfen der alten Eidgenossen entgegenleuchten. In der Familie oder in der Genossenschaft übte sich die Jugend im Schiessen mit der Armbrust, im Steinwerfen, in der Handhabung der Halmbarte, des Spiesses und des Schwertes. Dass auch volkstümlich Spiele gepflegt wurden wie Schwingen, Laufen u.s.w. schildert uns gar anmutig der Direktor des schweiz. Landesmuseums, Hans Lehmann, in seinen Bildern aus dem Leben unserer Vorväter „die gute alte Zeit."

Eigentliche Friedensübungen kannte der eidg. Heerbann nicht. Zog man in den Krieg, so waren aus frühern Feldzügen genug erfahrene Leute vorhanden um den Rahmen eines Gevierthaufens zu bilden. Neulinge, oder wie wir heute sagen würden, Rekruten wurden in den innern Gliedern des Haufens untergebracht. Hier lernten sie den Krieg durch den Krieg! Wie Sempach, Murten und die italienischen Feldzüge zeigen waren die Eidgenossen ihren Gegnern nicht nur an Kraft, sondern auch an Schnelligkeit und Ausdauer überlegen; sogar im Hochgebirge, auf mittelalterlichen Wegen und bei karger Verpflegung wurden

oft täglich 40 Km. zurückgelegt. Diese Ueberlegenheit erklärt uns ihren Offensivgeist, und ihre offensive Kriegführung!

Aber wie Oberst Frey so zutreffend schreibt, von dem Tage an da die Rechtschaffenheit der schweiz. Magistraten fremdem Golde erlag, und ungezähmte Kriegs-und Beutelust die Jugend, trotz obrigkeitlichem Verbot, in den Dienst fremder Herren und Fürsten trieb, von jenem Tage an war die Ohnmacht der Eidgenossenschaft nur noch eine Frage der Zeit. Und sie kamen, jene trüben Tage, wo unser Staatswesen wie ein morscher Baum zusammenstürzte. Aber auf den Gefechtsfeldern von Neuenegg, Schindellegi, Rothenturm, Morgarten, Grossächerli und Allweg sprossten aus alter Volkskraft neue Triebschosse empor, und heute übt die schweizerische Jugend wieder ihre Kräfte, dem eigenen Leibe zu Nutz, und den Feinden zum Trutz!

Das Schweizervolk aber hat durch Annahme der Militärorganisation vom 12. April 1907 vor aller Welt dokumentiert, dass es die grossen Opfer nicht scheut, welche die Schaffung einer wehrkräftigen Jugend und eines feldtüchtigen Heeres von ihm verlangen!

„Hin zum Lichte drängt das Licht,
nur der Blinde sieht es nicht."

(Présenté en allemand.)

# DE BETEEKENIS VAN HET SCHOOLONDERWIJS IN LICHAAMSOEFENINGEN, IN DIENST DER ZEDELIJKE VORMING VAN HET KIND

DOOR W. KETTING, J. H. LUITING en J. A. v. d. BOOM

NAMENS DE VEREENIGING VAN GYMNASTIEKONDERWIJZERS

Het onderwijs in lichaamsoefeningen behoort te worden beschouwd als een der machtigste hulpmiddelen in den dienst der zedelijke opvoeding van het kind.

De lichamelijke opvoeding ontleent toch hare hooge beteekenis voor de moreele vorming aan de omstandigheid, dat zij — mits dat tweeërlei doel bij hare toepassing in het oog worde gehouden — naast de versterking van de lichaamskracht en lichaamsvaardigheid van het individu, niet minder ook beoogt de ontwikkeling, onder elken vorm, van zijn daadkracht. Waar de gewone schoolopvoeding, en de opvoeding in het huisgezin, voor de karaktervorming en voor de veredeling van het zieleleven van den jeugdigen mensch, vooral aangewezen is op het woord, het voorbeeld, de aanschouwing en de correctie, daar is de lichamelijke opvoeding — ook voor de zedelijke vorming — bij uitnemendheid het opvoedingsmiddel van de daad.

De opvoeder zal, bij het nastreven van welk opvoedingsdoel ook, steeds trachten beslag te leggen op die hulpmiddelen, welke de belangstelling van het kind trekken.

Ook hierin moet hij een aanleiding vinden om ook door de zedelijke opvoeding van het kind mede gebruik te maken van het onderwijs in lichaamsoefeningen — omdat er niets is wat de belangstelling van de jeugd méér trekt, wat haar méér vreugde verschaft, dan elke vorm van vroolijke lichaamsbeweging.

Schiller heeft terecht gezegd: „Vreugde is de sterke drijfkracht in de eeuwige natuur". —

En heeft niet reeds Luther erkend, dat vreugde en vermaak voor het kind niet minder noodig zijn dan spijs en drank? De rijkste bron van vreugde vindt het kind in elke voor hem speelsche beweging, en die bron is even rein als onuitputtelijk.

„In het spel" — zegt Prof. Dr. Konrad Koch — worden de geeste-

lijke krachten van het kind meer en meer opgewekt; in het spel kan zijn persoonlijkheid zich ontvouwen.

Bij het spel eerst leert het kind zijn eigen ik beseffen, en dat juist vormt de groote waarde van het spel."

„Indien het kind zichzelf bewust wordt, juicht het van lust, en verblijdt het zich in zijn ontwakende kracht."

Wat Prof. Koch hier zegt van het spel in engeren zin, geldt in gelijke mate van de overige gymnastische oefeningen. Ook deze zijn voor het kind een spel, indien zij geschieden onder leiding van ervaren opvoeders. Het vraagstuk der leiding is van het hoogste belang voor het moreele effect zoowel van de gymnastische oefeningen als van de eigenlijke spelen.

Wanneer men met deze uitspraken kan instemmen, dan zal men met ons overtuigd zijn van den grooten steun, welke de lichamelijke opvoeding kan verleenen voor de zedelijke vorming van het kind, en zal men niet minder dan wij doordrongen zijn van de noodzakelijkheid, dat het onderwijs in lichaamsoefeningen een op den voorgrond tredend onderdeel van de schoolopvoeding behoort te worden.

Immers, indien men de zorg voor de lichamelijke opvoeding van het kind aan de gezinsopvoeding wilde overlaten, dan zou van eene doelmatige regeling van dit onderricht geen sprake kunnen zijn. Alleen door het onderwijs in lichaamsoefeningen te maken tot een integreerend deel van het gewone schoolonderricht, zal men het in de hand hebben, dat de jeugd, vanaf den eersten schooltijd tot den leeftijd waarop de school wordt verlaten, geregeld aan allerlei lichaamsoefening zal hebben deel genomen; dat het onderricht zal worden gegeven onder omstandigheden, welke de beste resultaten kunnen verzekeren; dat het zal worden toevertrouwd aan leerkrachten, van welke men met recht mag verwachten, dat hun leiding de zedelijke uitwerking der lichaamsoefeningen tot haar recht zal doen komen, en, ten vierde, dat voor de lichamelijke opvoeding der jeugd gebruik zal worden gemaakt van die groepen van lichaamsoefeningen, welke onmisbaar zijn zoowel uit een oogpunt van hygiëne als van zedelijke vorming.

Wanneer men dit laatste wil bereiken, dan zal de lichamelijke opvoeding op de school moeten bestaan uit volledig gymnastiekonderwijs, d.w.z. uit de vrije- en ordeoefeningen, de toesteloefeningen, en de spelen der gymnastiek.

Deze drie groepen van lichamelijke oefeningen hebben dit met elkander gemeen, dat zij — elk langs eigen, soms in elkander verloopende wegen — den jongen mensch, in voor hem vreugdevollen arbeid, aanzetten tot eene vrijwillige zelfwerkzaamheid, welke de inspanning van zijn wilskracht vordert; hem onbewust doordringt van de noodzakelijkheid eener volkomen samenwerking, die hem met de daad

zelve leert zich te onderwerpen aan de voor die samenwerking noodzakelijke tucht, en die hem gewent aan de terwille van het te bereiken doel gevorderde zelfbeheersching, dus orde.

Kan men zich beter grondslagen denken voor de ontwikkeling van zoovele goede karaktereigenschappen in het kind, als de moreele opvoeding zich in de eerste plaats tot oogmerk stelt?

Opvoeding van het zelfbewustzijn en van de wilskracht, van de zelfbeheersching en van de tegenwoordigheid van geest; versterking van het volhardingsvermogen, van de besluitvaardigheid, niet minder dan van het rustig overleg; ontwikkeling van den zin voor orde en tucht, van den lust om zich ter bereiking van een gesteld doel de noodige inspanning te getroosten; het binnen redelijke grenzen leiden, en zoo noodig tot ontwaken brengen van het natuurlijk kampinstinct in den jongen mensch, waardoor hij geschikt wordt gemaakt voor den strijd om het bestaan, welke hem straks in het maatschappelijk leven wacht.

Ziedaar tal van opgaven, waarvoor de zedelijke opvoeding zich ziet gesteld, en voor de uitvoering waarvan zij de hulp der lichamelijke opvoeding slechts noode zal willen ontberen.

De vrije en ordeoefeningen der gymnastiek, hare toesteloefeningen en hare spelen — zij vormen samen het stelsel van lichamelijke opvoeding, dat op de meest rationeele wijze kan medewerken aan de moreele vorming der jeugd.

De vrije- en ordeoefeningen zijn — uit ethisch paedagogisch oogpunt beschouwd — allereerst van belang voor de opvoeding van den zin voor orde, terwijl zij tevens de jeugd gewennen aan het onmiddellijk en correct uitvoeren eener gegeven opdracht.

Maar vooral ook groot is hun indirecte invloed op de zedelijke uitwerking der lichaameoefeningen.

Die indirecte invloed is duidelijk als we in het oog houden, dat de opvoedende kracht der lichaamsoefeningen te belangrijker zal zijn, naarmate de jeugd meer genoegen vindt in de lichamelijke oefening; en deze vreugde zal grooter zijn, de jeugd zal levendiger opgaan in zijn lichamelijke arbeid, naarmate het kind minder door onhandigheid of lichamelijke zwakte verhinderd wordt zich geheel daaraan te geven.

De vrije- en ordeoefeningen nu brengen het kind volkomen alzijdige lichaamsbewegingen, welke correct moeten worden uitgevoerd. Zij werken krachtig mede aan de versterking van de kracht en de vaardigheid van het kind, waardoor het in staat wordt gesteld voldoening te vinden in de lichamelijke oefening.

Men wil wel eens de opvoedende waarde van de vrije- en ordeoefeningen, zoowel als die der toesteloefeningen onderschatten door de bewering, dat deze oefeningsvormen in mindere mate dan het spel in

engeren zin, in staat zijn bij het kind het gevoel van vreugde op te wekken.

Niets is echter minder juist dan deze onderstelling.

Indien de leider voor zijn taak berekend is, dan zijn de vrije- en ordeoefeningen, dan zijn de toesteloefeningen evenzoo voor het kind een speelsche bezigheid als het spel in engeren zin.

Bij de eerstgenoemde oefeningen vinden de kinderen hun genoegen in de afwisselingen van houdingen en bewegingen; in de tevredenheid over hun arbeid, welke spreekt uit den aanmoedigenden toon van den leider.

En het klimmen en springen; het zwaaien en draaien; het spel op den evenwichtsbalk, aan den rekstok en andere toestellen — men vindt diezelfde bezigheid der jeugd terug op de straat en op het veld, overal waar de jeugd zich dezelfde weerstanden kan improviseeren, als de toestellen der gymnastiek hen aanbieden. De toesteloefeningen der gymnastiek vormen een onovertroffen middel om langs geleidelijken weg de daadkracht van het kind op te voeden in overeenstemming met zijn toenemende lichamelijke en geestelijke arbeidskracht. Zij toch leenen zich op de meest gelukkige wijze tot toepassing van eene met de behoefte van het kind gelijken tred houdende synthese in de samenstelling der het kind tegenover te stellen weerstanden en zij bieden eveneens de gelegenheid, om, zoo noodig, de meer samengestelde moeilijkheden, in overeenstemming met de eventueel blijkende noodzakelijkheid daarvan, te analyseeren tot eenvoudiger vormen.

Daardoor heeft men het in de hand om, telkens als eene moeilijkheid door het kind is overwonnen, den grond dier moeilijkheid naar de behoefte te versterken. En in de overwinning van deze, in overeenstemming met zijne vermogens, geleidelijk aan verzwaarde moeilijkheden, wint het kind een stijgend zelfvertrouwen, en eene nieuwe aandrift om volgende bezwaren het hoofd te bieden.

Daardoor wordt zijn wilskracht gesterkt en geoefend; zijn volhardingsvermogen op de proef gesteld.

En zoo zal het kind opgroeien tot een man of vrouw, die geleerd heeft te willen en te handelen.

Naast de vrije- en ordeoefeningen en de toesteloefeningen, hebben de spelen hun eigen, niet minder groote waarde voor de karaktervorming.

Bieden de eigenlijke gymnastische oefeningen positieve opvoedingsmiddelen, doordat zij het kind moeilijkheden tegenoverstellen welke met zekerheid overwonnen kunnen worden, en welke daardoor zijn zelfvertrouwen opvoeden — de spelen leeren hem daartegenover zich te gewennen aan de teleurstelling dat zijn krachtigste wilsinspanning soms falen kan tegenover de grillen van het toeval, die bij het

spel een groote rol spelen, of door het grooter overleg door zijn tegenstanders bij het spel betoond.

En niet minder mogen wij wijzen op de groote beteekenis van het spel voor de opvoeding der besluitvaardigheid en van den zin voor samenwerking zonder welke geen spel tot zijn recht kan komen. Daarbij komt dan nog, dat, wanneer de spelleiding voor haar taak berekend is, wanneer die met vaste hand en wakend oog, en toch als het ware onmerkbaar, weet in te toomen of aan te moedigen waar dit noodig is, dat in dat geval de spelers door hun onderlinge critiek, en door wederzijdsche vergelijking van ieders overwicht of minderwaardigheid, een gelukkigen opvoedenden invloed op elkaar uitoefenen, welke beter dan de lessen van ouderen tot zelfcritiek prikkelt, tot stille erkenning van eigen fouten en tekortkomingen, maar die ook de zelfbewustheid schenkt van datgene waarin men boven anderen uitsteekt.

Onuitputtelijk, inderdaad, zijn de hulpmiddelen, waarover een volledig stelsel van schoolgymnastiek heeft te beschikken om, onder het aanwenden van allerlei speelschen of opgelegden arbeid, de zedelijke krachten van het opgroeiende kind tot volle ontwikkeling te brengen.

„Wij worden" — zegt Prof. Koch — menschen van karakter niet enkel door den aanleg dien wij mede ter wereld brachten, en door den invloed der uitwendige omstandigheden, maar ook door onze daden. Wat wij hebben gedaan, werkt blijvend in ons na. Zoo worden ons bepaalde gewoonten eigen, zoo vormt zich ons karakter."

Welnu — er is geen opvoedingsmiddel te bedenken, dat in sterker mate dan de lichamelijke opvoeding bij het kind, na het gelukken van zijn poging, het gevoel levendig doet worden, dat hij iets heeft gedaan, dat hij iets heeft tot stand gebracht.

## DIE BEDEUTUNG DES TURNUNTERRICHTS IN DER SCHULE IM DIENSTE DER MORALISCHEN BILDUNG DES KINDES


### Zusammenfassung

Der Turnunterricht ist als eins der mächtigsten Hilfsmittel im Dienste der moralischen Erziehung des Kindes zu betrachten.

Wenn der gewöhnliche Schulunterricht und die Erziehung in der Familie für die Charakterbildung und für die Verfeinerung des Seelenlebens des jungen Menschen zumal auf das Wort angewiesen sind, auf Vorbild, Anschauung und Korrektur, — ist die körperliche Erziehung auch für des Kindes moralische Bildung vor allem das Erziehungsmittel der Tat.

Die bedeutende erziehende Kraft der Turnübung steckt in dem Umstande, dass im allgemeinen das Kind wie die ältere Jugend am Treiben einer jeden Art von Körperübungen das grösste Vergnügen findet.

Ein vollständiges Turnsystem, bestehend aus Frei-übungen, Geräte übungen und Spielen, gewährt die Mittel, den jungen Menschen in für ihn freudvoller Arbeit zu einer freiwilligen Selbsttätigkeit anzuspornen, welche die Anstrengung seiner Willenskraft erfordert, ihn unbewusst von der Notwendigkeit des Zusammenwirkens mit andern durchdringt und ihn durch die Tat selber lehrt sich dem vom gemeinsamen Bestreben bedingten Zwang zu fügen.

Man wird sich schwerlich bessere Grundlagen für die Entwicklung vieler guten Charaktereigenschaften im Kinde denken können. Erziehung des Selbstbewusstseins und der Willensstärke, der Selbstbeherrschung und der Geistesgegenwart; Kräftigung des Ausdauervermögens, der Schnelligkeit zum Entschluss wie der ruhigen Ueberlegung; Ausbildung vom Verständnis für den Sinn der Ordnung und des Selbstzwangs, Förderung der Geneigtheit sich zum Erreichen eines gesetzten Zieles der nötigen Anstrengung zu getrösten; das Lenken und vernunftgemäss Begrenzen, wo nötig auch das Anregen der natürlichen Kampftriebe im Menschen, wodurch die Fähigkeit sich dem Daseinskampfe, der im gesellschaftlichen Leben seiner wartet, anzupassen, sich entwickeln wird; — es sind alles Aufgaben, vor die die moralische Erziehung sich gestellt sieht und bei deren Ausführung die körperliche Erziehung ihr unschätzbare Dienste leisten kann.

Die Freiübungen und Ordnungübungen verdanken ihre Bedeutung vor allem der Tatsache, dass sie den Körper allseitig und systematisch zum fixen, kräftigen Werkzeug des Willens machen.

Die Geräteübungen sind zumal zu einer allmählichen Synthese geeignet, mittels deren man im Stande ist dem Kinde stets die positive Gewissheit des Gelingens zu verschaffen, wenn es sich nur bereit finden lässt die zum Gelingen nötige Willensanstrengung anzuwenden. Die Gewissheit des Gelingens bildet die Grundlage zur Erziehung des Selbstvertrauens, der Willenskraft und des Selbstbewusstseins.

Die Spiele lehren das Kind die Enttäuschung ertragen, wenn der Zufall, der beim Spiel einen wichtigen Faktor abgiebt, oder auch die grössere Umsicht die seine Gegner beim Spielen zeigen, seine kräftigste Willensanstrengung zu nichte machen. Dazu sind die Spiele ein vorzügliches Hilfsmittel zur Anerziehung der Beschlussfertigkeit, während sie zugleicherzeit das Kind an Umgang und Zusammenwirkung mit andern gewöhnen.

Ein vollständiges Turnsystem für die Schule verfügt über uner-

schöpfliche Hilfsmittel die moralischen Kräfte des heranwachsenden Kindes unter ergötzlicher oder auferlegter Arbeit zur vollen Entwicklung zu bringen. Deshalb soll im Interesse der moralischen Ausbildung der Jugend die Einführung vollständigen Turnunterrichts an sämtlichen Erziehungsanstalten m it allen Kräften angestrebt werden.

(Présenté en hollandais.)

# DE KLEEDING, DE OPVOEDING, DE KARAKTERVORMING

DOOR DR. CH. BLES

REDACTEUR VAN „MOLENSCHOT", AMSTERDAM

Als men nagaat hoevéél reeds geschreven is over de kleeding met betrekking tot dat deel der hygiëne, dat zich bezig houdt met de warmteregulatie en de uitwendige lichaamsvormen, dan is men wel gerechtigd te verklaren, dat vrijwel vergeten is eenige aandacht te schenken aan het verband tusschen kleeding en zedelijke opvoeding.

Toch is, naast de voeding en de lichaamsreiniging, ook de kleeding een belangrijke factor der zedelijke opvoeding en dat men hieraan minder aandacht gewijd heeft dan wenschelijk is, heeft zij met de andere factoren, die tot de zedelijke opvoeding kunnen bijdragen, gemeen. Immers schijnt, hoewel de hygiëne van het lichaam reeds sedert jaren beoefend wordt, de hygiëne van den geest nog niet aan de beurt te zijn. Wellicht komt dit omdat dit laatste onderwerp zooveel moeilijker is. Men kan den duur van den arbeid gemakkelijker aangeven en beperken dan de geestelijke inspanning, die hij vergt. Men kan gemakkelijk strafbepalingen in het leven roepen tegen hen, die hun medemenschen, al of niet met opzet, lichamelijk letsel toebrengen, maar voor hen die hun naasten plagen, geestelijk benadeelen, zijn helaas nog geen maatschappelijke strafbepalingen van kracht.

In het algemeen kunnen wij voor het lichaam gemakkelijker maten aangeven en kunnen wij betere bewijzen aanvoeren, dan wanneer het de psyche betreft. Gelukt het ons niet zoo heel zelden hun, die, zooals de volksuitdrukking het noemt: „zelf wel weten hoe ze hun kinderen moeten opvoeden", aan te toonen, dat zij zich vergist hebben wanneer het physieke eigenschappen betreft, met karaktervorming, als uitvloeisel van onjuiste opvoeding, is het moeilijker het noodzakelijk verband tusschen oorzaak en gevolg aan te toonen.

In alle standen komt het voor, dat moeders hun jonge kinderen verbieden te vragen of te zeggen, dat ze iets lekker vinden, en als dan dergelijke moeders gezegd wordt, dat ze schijnheiligen kweeken, dan zijn er vermoedelijk maar weinigen die het gelooven, want de meeste menschen, hoe bescheiden ze overigens ook kunnen zijn, kunnen er zich niet in denken, dat iemand „anders" beter zou weten, dan zij, hoe

ze *hun eigen* kinderen moeten opvoeden; zij meenen, dat ze met het moeder- of vaderschap ook de noodige kennis verkregen hebben.

Zoo wordt ook dikwijls vergeten, dat de kleeding zoodanig ingericht moet zijn, dat zij aan haar doel beantwoordt; zij moet niet alleen voldoen aan de eischen die de lichamelijke hygiëne stelt (d. w. z. behoorlijke regeling der warmteregulatie, waarvoor ook noodig is goede huidfunctie: dus een reine huid en reine kleederen), maar voornamelijk ook niet belemmerend werken.

Te nauwe, te wijde kleederen hinderen het kind in zijn bewegingen, in zijn spel, in het mede-spelen met zijn makkers. Kleeren die niet of onvoldoende die lichaamsdeelen bedekken, die men aan het oog wenscht onttrokken te hebben, onderdrukken het schaamtegevoel of ontwikkelen dit juist te sterk, werken storend op de vrijheid der bewegingen en dus slecht op de karaktervorming van het kind, Het dragen van slordige, hetzij gescheurde, hetzij morsige kleederen, zal er toe bijdragen, dat het kind niet leert netjes en zindelijk te zijn. Want wie gewend is *zulke* kleeren te dragen, dat het er niet erg op aan komt of hij die kleeren scheurt of bemorst, heeft de grootste moeite om, wanneer hij eenmaal beter gekleed is, die kleeren rein en netjes te houden. Men bezoeke slechts op een Zondag een volkstuin en men zal getroffen zijn door het groote aantal personen, dat bezig is vlekken uit zijn kleeren te maken, en opmerken, hoeveel kinderen men bezig is lichamelijk te straffen, omdat ze hun Zondagsche broek of jurk scheurden of bemorsten. Dezelfde ouders, die zich dan beklagen, dat hun kinderen het nieuwe goed zoo spoedig verslijten, zouden beter en tevens goedkooper uit zijn, wanneer ze hun kinderen altijd behoorlijk kleedden, maar dan niet te kostbaar voor hun middelen.

In wat betere standen komt het ook soms voor, dat men er op uit is, vooral als de kinderen sterk groeien, ze zoo goedkoop mogelijk te kleeden. Dit is op zichzelf geen bezwaar, wanneer daarbij maar rekening gehouden wordt met de eischen van goeden smaak. Want vooral onder de meisjes heeft menig kind een vriendinnetje moeten verliezen of moeten ontberen, omdat zij niet netjes genoeg gekleed was. En dat men een dergelijke vriendin dan niet op prijs behoeft te stellen moge gelden voor oudere menschen, voor kinderen geldt dat niet, want zij houden zich aan het spreekwoord, „dat de kleeren den man maken" en andere punten ter beoordeeling hebben zij nog niet veel.

Staat aan den eenen kant het kind, dat, gekleed beneden den stand van hare schoolkameraadjes, hun spotlust opwekt, voortdurend geplaagd en beleedigd wordt, en het lang niet gemakkelijk heeft om de sympathie van wien ook te verwerven, daartegenover kan gesteld worden het kind, dat te mooi gekleed wordt, dat kleeren draagt als een oud vrouwtje of als een aap uitgedoscht is. Zal het eerste kind een

gebrek aan eigenwaarde hebben, het, nooit te vroeg aangekweekte, zelfvertrouwen missen, en — niet zeker hoe men haar bejegenen zal — achterdochtig en valsch kunnen worden, het andere daarentegen zal men gelegenheid geven zich tot een verwaand mensch te ontwikkelen, dat óf het grootste deel van zijn aandacht er aan wijdt andere menschen te behagen, óf een te grooten dunk van zichzelf krijgt, waardoor het voor haar al even moeilijk wordt in de maatschappij te slagen. Krachtige individuën zal het wellicht gelukken, nadat men getracht heeft ze naar den een of anderen kant te bederven, zich aan dien slechten invloed te onttrekken, door zich, als ze grooter zijn, volledig te herzien, toch blijft er een geruime tijd voor hen verloren, waarin zij meer levensgenot hadden kunnen hebben; een overmaat van kracht zou beter anderszins besteed kunnen zijn.

Een paedagogische fout noemen we het, kinderen in strijd met den eenvoud en in strijd met de waarheid naar de mode te kleeden. Hoe men ook over de mode denkt, het blijft een onverantwoordelijke daad, kinderen te dwingen hun gezondheid te benadeelen, hun lichaamsvormen met andere dan geneeskundige doeleinden te corrigeeren, of hen de begrippen van slaafsche conventie te laten volgen. Zagen we vroeger kinderen met queue's, thans dreigen kinderhoeden met valsche krullen ingang te vinden. Hoe moet men kinderen, die dergelijke kleedingstukken dragen, liefde voor de waarheid leeren, hoe moet men hun bijbrengen, dat het verkeerd is met andermans veeren te pronken? Met genoegen zien we dan ook, dat er krachtige pogingen in het werk gesteld worden om de mode aan banden te leggen, om niet als mode te aanvaarden wat om andere reden veroordeeling verdient. Maar ook hier behoede men zich voor overdrijving, want de uitmiddelpuntigheid is voor kinderen uit den booze. Wie zich geroepen acht de wereld te hervormen en dit tracht te bereiken door, als hij een man is, zijn haar lang te laten groeien, of als zij een vrouw is, heur haar af te knippen; wie dit tracht te bereiken door het loopen op bloote voeten, of door het spreken en schrijven over onderwerpen, waarvan hij blijkbaar niet het minste verstand heeft, moet dit zelf weten, mits natuurlijk de medemenschen daarmede niet gehinderd worden. Maar zij mogen dan ook weten, dat zij in den regel de lachlust, dikwijls de bespotting en minachting van vele andere menschen opwekken.

Stel dat zoo iemand terecht een gevoel van zijn eigen grootheid boven de massa heeft, is die persoonlijkheid dan, door in socialen zin excentriciteit te vertoonen, daardoor volmaakter? Is zij daardoor uitmuntender? Zonder voorbehoud *neen*; juist dat ontbreekt aan hare volmaking, dat zij uit onkunde, uit laakbare onoplettendheid of uit trots zich boven de maatschappij plaatst. Men moge zoo voortreffelijk wezen als men zelf begeert te veronderstellen, men moge het

heden ver vooruit zijn, ja de massa, zelfs de keur dier massa beheerschen, — wie er buiten treedt en haar trotseert, miskent dat de maatschappij, waarin hij leeft en geplaatst is, een noodwendig moment uitmaakt van zijn bestaan. Dit miskennen is gebrek aan kennis of goed gevoel. Alles wat naar het uitheemsche en ongewone zweemt en niet met de maatschappelijke gebruiken overeenkomt, moet door ieder beschaafd mensch, en dus ook door den wereldhervormer, althans als dagelijksche gewoonte, vermeden worden. Het ware te wenschen, dat dergelijke menschen goed begrepen, dat de aandacht, die het straatpubliek hun schenkt, grooter is dan de bewondering, die zij wekken en de achting die zij verdienen; dat de nieuwsgierigheid, waarmede men hen gadeslaat, gelijksoortig is aan die, waarmede men in den dierentuin hun stamvaders apennootjes ziet verorberen. Dan zouden zij het gewis laten ook hun kinderen tot wereld-hervormertjes in bovengenoemden zin te maken, door hen zoo zeer te laten afwijken in gewoonten en kleederdracht van hun speelmakkers. Weinig anders wordt er door bereikt, dan dat men van hen treurige individuën maakt, die, onschuldig, even belachelijk als hun ouders de fout niet bij hun opvoeders zoeken, maar hun medemenschen — de maatschappij, zooals ze gewoonlijk zeggen — niet leeren begrijpen en hààr de schuld geven van hun geestelijke mislukking. Daarin schuilt de oorzaak, dat men zoo vele menschen hoort zeggen dat de maatschappij niet deugt, terwijl zij verzuimd hebben maar een enkelen vinger, laat staan de gansche hand, in eigen boezem te steken om zich af te vragen of zij getracht hebben zich naar de maatschappij te schikken.

In de kinderkleeding is ons een middel gegeven om tot karaktervorming der kinderen bij te dragen, door haar te doen getuigen van: doelmatigheid, goeden smaak, eenvoud, reinheid en zelfbeheersching.

---

## DRESS, AND ITS INFLUENCE ON EDUCATION AND TRAINING


### Synopsis

Dress in children may be made a means of education and training. It may be made an example of practicability, taste, simplicity, cleanliness and self-control.

Hygienic effect on the mind in the matter of education, he says, we are not yet considering. It is so much more complicated than that of the body, which among other things, may be influenced by good clothing. Moreover, nice clothes even with children, tend to an increase of respect from comrades and so promotes the happiness of the children.

Unsuitability, affectation and show should be avoided, nor can they in any way tend to esteem from intelligent fellow men.


(Présenté en hollandais)

# CENTRAL COMPANIES FOR HEALTH COLONIES

BY A. C. BOS

EGMOND A. ZEE, HOLLAND

---

There is no means more powerful in moral education than example. The moral development of children is depending for large part on the exemple of parents, of housemates, of teachers, of companions.

In a well regulated healthcolony the children experience daily the influence of a good example. They are often backward physically and not seldom morally. As soon as they enter the establishment they experience the influence of regular, home life. They become accustomed to order, cleanliness, punctuality, tidyness, sociability and civilized manners. The example of the leaders is constantly acting upon them. They are never left to their own resources. The roughness is polished off. The hygienic and morally pure surroundings make an impression on many which can never be effaced. Not seldom the recollection of life in the colony will afterwards act as an example.

In many other respects the moral influence is great. The supervision, the constant occupation, the punctual division of the day leave little opportunity for evil. Outdoor air, games and movement result in healthy appetites and restful sleep, through which not only the physical, but also the moral strength increases.

The health colonies are education institutions of unmistakable value. The results obtained are varying, but they are always permanent.

It is of vital importance that the health colonies should be furnished as well as possible and applied as generally as possible. It may therefore be useful to discuss the means to enable their introduction not alone in large towns, but also in the smallest villages. A very good opporttunity for this is formed by the Central Companies for Health Colonies.

Health colonies are on the way to becoming an integral part in the education of children in all civilized countries.

The action led in favour of these institutions by teachers and doctors, especially schooldoctors, the growing number of communities which support the matter, the fact that sick funds, orphanages, cooperative companies, workman's committees, are sending out their

own colonies, this all promises that soon there will be a more rational application of this excellent way of obtaining a healthier child populace and an increase of national strength, that powerful weapon in the struggle against tuberculosis.

Whereas the health colonies obtained the freedom of the large towns, they are far from general in the smaller places. In the Netherlands, where this care of children has progressed marvelously during the last few years, it is lacking, however, in $^7/_8$ of the number of places.

More than ten years ago (December 24, 1901) the Central Association for Children's Sanatoriums and Holiday resorts. At that time children were sent to the country from only eight large towns. The founders regarded the advancement of the co-operation of the different associations as the principad work, whereas the last number of the programme was: the nursing of the children in the sanatoriums and holiday resorts and the constructing of the necessary buildings.

In 1905 the Central Association itself commenced the work with 33 children. From this moment began the surprisingly rapid growth of this association, which in 1911 cared for 1994 children in total in 7 establisments. A brilliant succes due wholly to the centralisation of the work.

Prior to 1905 it was almost impossible to make local associations in small places flourish. It is not difficult to collect from one's own surroundings the costs for the care of a number of children. Weak children, who sorely need to go to the country for recovery, are, alas, to be found everywhere. The chief difficulty always, however, is the care of them. A committee that has the children of other people taken care of, has a great responsibility.

What is to do with those children?

The care in a family has many drawbacks. To hire a private house and furnish it is beyond one's power and the building of an institution is not to be thought of. Besides, one house is not sufficient. For some of the children sea air is a requisite, for others the air of pine woods on high sandy soil. And finally, from where is such a small association, which often only cares for the children one or two months in a year, to get an experienced staff? The care of children is also a profession, amateurs are of no use.

The Central Association intercepts all these difficulties and it is curious that the great progress and prosperity of the Central Association began when it offered opportunities for nursing. This Association has at present about 150 branches. These branches are fairly independent committees for Health Colonies. They collect the costs for nursing the children they send out. Annually they report the number of children to the chief board which has charge of the nursing. Those 150 branches

therefore are so many associations, which have arranged the nursing in a co-operative form. Even the smallest places can send out children in this way with the same success as larger places.

I do not know whether there are similar Central Associations in other countries. It seems to me that they are most important to small and large states. In a small country one Central Association can suffice, in large countries, however, a too large centralization may have its peculiar drawbacks. It might be advisable to establish such an association in every part or province. Drawing up a list of the advantages of a Central Association the following points are made:

1. Local associations (branches) can commence their work immediately. They only have charge of costs of caring for their own children, of the choice of the children, the equipment, the journey to and from the home and of observation after the return.

2. They can send the children to the seaside as well as to the woods.

3. During the season (nearly 5 months) the homes are constantly inhabited.

4. A number of matrons and superintendants return year after year. They form a select staff. By moving them from one home to another their outlook is widened and independent concepts are encouraged. In this way the certainty of a good staff is considerably greater than for a committee which undertakes only one or two houses.

5. The constant control of the branches, the mutual exchange of thoughts at the general meetings, wider experience, influence the care of the children, judicious nourishment, the choice of able doctors for the colonies and the building of hygienic homes.

6. The large number of children and the constantly complete colonies render the management economical.

7. An extensive organisation has great propagating force, and the pressure of the central board enhances the working powers of the existing branches.

8. The producing of funds for new houses is rendered less difficult through general collaboration.

9. Very advantageous conditions of transport are obtained.

Opposed to these great benefits are several drawbacks. It appears from the working system adopted by the Central Association, how these drawbacks may be reduced to a minimum.

Every year before April 15th., all branches apply to the administrator for the filling of the places. A fixed form contains the names of all the homes and the period during which children may be kept there. The branch boards fill in the number of children they wish to send out under the period and home they apply for. At the same time they mention the period desirable in the second and third place.

The administrator divides up the children into groups.

Generally the number of applications for the July and August groups is much greater than the number of places. Frequently the grouping is done in deviation with the applications. At the grouping note is only taken that each branch shall be treated as justly as possible. A branch which takes charge one year during July or August, must put up the next year with the May, June, or September groups. Large branches often send an equal number of children in each group of a house every year.

The *Conditions of Admission* indicate that the age limit is from 6—15 years, that all children must be vaccinated, that bed ridden children, sufferers from epilepsy, St. Vitus' dance, somnambulance, infectious eye and skin complaints, favus, whooping cough, recognized and evident tuberculosis, blind or deaf and dumb children, and idiots shall not be accepted. Further more prescriptions are given for necessary clothes, charges for nursing visiting hours, eventual refusal of admission, religious duties, pocket money and complaints.

From each child is expected a *Statement of Information* to be given by the family doctor for the benefit of the colony doctor.

Each parent shall receive a list: „*For the Parents*". In this are stated the rules for visits, church going, dainties, pocket money, letter writing, hair cutting, reconducting of the children and clothes.

At least 8 days before the day of arrival of the children the branch must send in a form with the following headings: *name, place of residence, address, sex, age in years, religion, whether the obligations are to be fulfilled, and particulars.*

At the head of each home is a matron. In large homes she is assisted by an assistant matron; the home „Zwartendijk" has a housekeeper and a certificated nurse into the bargain.

The superintendance of the children is entrusted to guardians who will have a group of 10 to 12 children to care for. In building the house „Zwartendijk" provision was made for following the grouping system in the home, which has proved an excellent means of avoiding even in large homes the drawbacks of institution life, and of allowing moral development to exert its power.

This grouping system is most satisfactory. Even in large houses the groups of children with their superintendents form agreeable, little families. We earnestly recommend the perusual of this method to all associations. The chief drawbacks of centralization are that the branches are tied down to fixed conditions of admission, that they must already send up in spring the number of children and that every other year they must allow the period for caring for children in the home to be appointed for them.

Finally a Central Association can extend its field of labour, and undertake the care of children who need a special treatment and a prolonged stay.

This extension of labour will always remain an impossibility for a local committee.

## CENTRALE VEREENIGINGEN VOOR GEZONDHEIDSKOLONIES

### Résumé

1. De zedelijke vorming van kinderen is voor een goed deel afhankelijk van het voorbeeld van ouders, van huisgenooten, van onderwijzers, van kameraden.
2. In een goed ingerichte gezondheidskolonie ondervinden de kinderen dagelijks den invloed van het goede voorbeeld.
3. Ook in vele andere opzichten is de moreele invloed groot. Het toezicht, de voortdurende bezigheid, de stipte dagverdeeling geven weinig gelegenheid tot het kwade. Buitenlucht, spel en beweging geven gezonden eetlust en rustigen slaap, waardoor niet alleen de fizieke, maar ook de moreele kracht toeneemt.

   De gezondheidskolonies zijn een instituut van opvoeding van onmiskenbare waarde.
4. Het is van ingrijpend belang, dat de gezondheidskolonies zoo goed mogelijk zijn ingericht en zoo algemeen mogelijk worden toegepast. Het kan daarom zijn nut hebben, de middelen te bespreken, om de invoering mogelijk te maken niet alleen in groote steden, maar ook op de kleinste dorpen. Een uitnemend middel daartoe zijn de Centrale Vereenigingen voor Gezondheidskolonies.
5. Vóór 1905 was het in Nederland bijna onmogelijk om plaatselijke vereenigingen in kleine gemeenten tot bloei te brengen. Niet moeielijk is het, de verpleegkosten voor een aantal kinderen uit eigen omgeving te verzamelen. Zwakke kinderen, die dringend tot herstel van gezondheid naar buiten moeten, vindt men helaas overal. Het hoofdbezwaar is echter steeds de verpleging. Een comité, dat kinderen van anderen doet verplegen, heeft een zware verantwoording.

   Waar moet met men die kinderen heen?

   Familieverzorging heeft zeer groote bezwaren.

   Een eigen huis huren en meubileeren gaat boven de krachten en aan bouwen van een koloniehuis is niet te denken. Bovendien is één huis niet voldoende. Voor een deel der kinderen toch is zee-

lucht, voor een ander deel dennenlucht op hoogen zandgrond aangewezen. En ten slotte, waar vindt zoo'n kleine vereeniging, die vaak slechts één of twee maanden per jaar verpleegt, geoefend personeel? Kinderzorg toch is een vak, dilettantisme is ook hier uit den booze.

Een Centrale Vereeniging ondervangt al deze bezwaren en het is wel eigenaardig, dat de groote vooruitgang en bloei van het Centraal Genootschap in Nederland is begonnen, toen het gelegenheid gaf tot verplegen. Dit Genootschap heeft op 't oogenblik ongeveer 150 afdeelingen. Die afdeelingen zijn tamelijk zelfstandige comité's voor Gezondheidskolonies, die de verpleging coöperatief hebben geregeld.

6. Wanneer we de voordeelen van een Centrale Vereeniging samenvatten, krijgen we de volgende punten:
   a. Plaatselijke Vereenigingen (afdeelingen) kunnen onmiddellijk met hun arbeid beginnen. Zij zorgen slechts voor de verpleegkosten hunner eigen kinderen, voor de keuze der kinderen, de uitrusting, de reis naar en van het koloniehuis en voor de observatie na de thuiskomst.
   b. Zij kunnen de verpleegden zoowel naar zee als naar de bosschen zenden.
   c. De koloniehuizen worden gedurende het seisoen (bijna 5 maanden) voortdurend bewoond.
   d. Een aantal directrices en geleidsters komen jaar op jaar terug. Zij vormen een keur-corps. Onder haar leiding wordt geregeld nieuw personeel gevormd. Door overplaatsing van het eene naar het andere tehuis wordt de blik verruimd en een zelfstandige opvatting bevorderd.
   Aldus zijn de waarborgen voor goed personeel aanmerkelijk grooter dan voor een comité, dat slechts één of twee huizen exploiteert.
   e. De voortdurende controle der afdeelingen, onderlinge gedachtenwisseling op de algemeene vergaderingen, grooter ondervinding, oefenen invloed ten goede op verpleging, oordeelkundige voeding, keuze van bekwame kolonieartsen en bouw van hygiënische tehuizen.
   f. Het groot aantal verpleegden en steeds voltallige kolonies geven een voordeelige exploitatie.
   g. Er gaat een groote kracht van progaganda uit van een omvangrijke organisatie, terwijl de drang van het hoofdbestuur de werkkracht van de bestaande afdeelingen verhoogt.
   h. Het bijeenbrengen van de fondsen voor nieuwe huizen wordt door algemeene samwerking minder bezwaarlijk.

i. Er zijn uiterst voordeelige voorwaarden van vervoer verkregen.

7. De voornaamste nadeelen van centralisatie zijn voor de afdeelingen, dat zij aan bepaalde voorwaarden van opneming zijn gebonden, dat zij reeds in het voorjaar het aantal moeten opgeven en dat zij om het andere jaar genoegen moeten nemen met een aangewezen tijdvak van verpleging.

(Présenté en hollandais.)

# ZEDELIJKE OPVOEDING EN LICHAAMS-OEFENING

DOOR Mr. H. VERKOUTEREN

VERTEGENWOORDIGER VAN „VOLKSWEERBAARHEID"

---

Het is een gelukkig verschijnsel, dat de zaak der zedelijke opvoeding thans steeds meer op den voorgrond komt. Eigenlijk had het nooit anders moeten zijn. Het is beter goed dan knap te zijn en karakter is altijd meer waard geweest dan talent, maar op het gebied van opvoeding en onderwijs zijn wij nu eenmaal zoo verdwaald, dat het al veel is als langzamerhand enkele eeuwenoude waarheden weer boven komen drijven.

Terwijl ook tot nu toe voor de zedelijke opvoeding bijna alles van zedelijke middelen is verwacht, begint men thans eindelijk te begrijpen, dat er ook physieke middelen zijn en dat een verwaarloosd lichaam zeer licht een prooi wordt van den hartstocht.

Zoolang evenwel de eischen voor de hersenen zoo hoog zijn, dat aan de spieren onmogelijk hooger eischen kunnen worden gesteld, zal alle moeite vergeefsch zijn. Onze onderwijsdweepers willen wel geld geven voor lichaamsoefeningen en gymnastiek-lokalen, met werktuigen en onderwijzers, maar vraagt men nu ook een deel van de kracht, die een kind per dag beschikbaar heeft, omdat lichaamsoefening geen pretje is en geen ontspanning, maar eene inspanning, dan stuit men dikwijls op onoverwinbaar verzet.

Er is dus geven en nemen tegelijk. De lichaamsoefening wordt aan den eenen kant aangemoedigd en aan den anderen kant absoluut onmogelijk gemaakt. De opoffering van het lichaam aan den geest blijft de regel en zoolang die toestand heerscht is lichaamsoefening een valstrik.

Aan de uitputting van den geest, door veel te zware inspanning, wordt eene uitputting van het lichaam toegevoegd en eene dubbele uitputting is het gevolg. Een leerling is dan als een kaars, die aan twee einden brandt en dus des te eerder op is.

De strijd moet daarom tegen het intellectualisme zijn gericht en tegen de fatale eenzijdigheid van het onderwijs, dat de opvoeding van het

karakter, de zeden, het gemoed en het lichaam geheel opoffert aan de ontwikkeling van het intellect.

Eerst als de schoolprogramma's zeer belangrijk zullen zijn besnoeid, als alles twee jaar zal zijn opgeschoven en het onderwijs niet vóór het achtste jaar aanvangt, kan de physieke opvoeding tot haar recht komen. Wij krijgen dan kinderen, die minder weten, maar overigens veel hooger staan en veel bruikbaarder zijn voor het leven.

In de tweede plaats moet er gezorgd worden, dat menschen, die op het gebied van lichaamsoefening nooit zelf iets hebben gepresteerd en bij wie het evenwicht tusschen lichaam en geest dus verbroken is, niet tot het geven van onderwijs worden toegelaten. Op de Hoogeschool nog veel minder dan op de lagere, want juist op de Hoogeschool zijn de leerlingen op den gevaarlijken leeftijd, dat zij de lichaamsoefening behoeven om de hartstochten binnen de perken te houden.

Juist aan de Academie, in de eerste plaats, moet er dus op het gebied van lichaamsoefening leiding worden gegeven en in Engeland geschiedt dat ook, maar bij ons is een Hoogleeraar, die verstand van lichaamsoefening heeft, eene groote zeldzaamheid. Een geleerde vindt het bijna schande ook sterk en gezond te zijn, hoewel Byron, Bulwer, de Lesseps, Gladstone en zooveel anderen hebben bewezen, dat een sterke geest ook in een goed gespierd lichaam huizen kan. Ouderen van dagen en gebrekkigen zijn daarom niet bij het onderwijs uitgesloten. Wie eenmaal in zijn leven iets waard was op het gebied van lichaamsoefening, behoudt de ervaring en het inzicht, die hij daardoor gekregen heeft, heel zijn leven lang en dat is voldoende.

In de derde plaats mag het verband tusschen lichaamsoefening en krijgsdienst nooit uit het oog worden verloren. Wij hebben reeds den persoonlijken dienstplicht en de algemeene staat voor de deur. Het ligt dus voor de hand, dat wij bij de lichaamsoefening ook een practisch doel najagen en voor alles letten op hetgeen de jongelieden eenmaal als militairen zullen noodig hebben. Zoo was het ook in de klassieke oudheid. Zelfs de dans der ouden was eene voorbereiding voor den krijg en alleen de lichaamsoefening voor meisjes kan vóór alles hygiënisch en aesthetisch zijn, zonder een direct practisch doel na te streven.

De oorlogen verminderen gelukkig en de arbitrage-idee wint veld, maar verdwijnen zullen zij nooit. Hij, die vrede wil, moet zich meer dan ooit ten oorlog voorbereiden. Wie zijn onafhankelijkheid wil bewaren moet bereid zijn er voor te vechten en voor een volk is het geen vraag meer, of het behoud van eigen nationaliteit en eigen staatsleven waard is, dat men er voor strijdt. Cosmopolitisme en internationalisme sluiten ook nationalisme niet uit. Alleen door het nationa-

lisme en met behoud der nationale staten kan men tot internationalisme komen. Geen organisatie van de menschheid is mogelijk als de georganiseerde staten verdwijnen om op te gaan in één enkelen wereldstaat, en een volk, dat alle krachten inspant om weerbaar te zijn en zich te handhaven, behoeft daarom nog niet te worden beschuldigd van bekrompen chauvinisme.

Vooral kleine staten, als Nederland, moeten hun weerkracht tot het uiterste ontwikkelen. Zij kunnen, als het er op aan komt, geen man missen. Bij hen moet ieder man weerbaar zijn, maar dan is ook hun toekomst volstrekt niet somber. De voorspelling, dat kleine staten bestemd zijn te verdwijnen, komt volstrekt niet uit. Juist in de laatste honderd jaren zijn er verscheidene bij gekomen. Ik wijs hier op Griekenland, Belgie, Servie, Rumenie, Bulgarije, Cuba en Noorwegen. Kleine staten kunnen dus blijven bestaan naast de groote, maar onder voorwaarde, dat zij moed en karakter toonen en zich de noodige opofferingen voor vrijheid en onafhankelijkheid willen getroosten.

In Nederland moet dus, evenals in Zwitserland, ieder weerbaar man het geweer kunnen hanteeren. Volksweerbaarheid en vrijwillige wapenoefeningen moeten aanvullen, wat aan de officiëele organisatie ontbreekt en de goede zeden zullen er bij winnen als de tijd, nu in de koffiehuizen doorgebracht, aan nuttige wapenoefeningen in de open lucht wordt besteed.

Naast de lichamelijke opvoeding in het algemeen, als een der beste middelen om de zedelijke opvoeding in de hand te werken, moet dus, wat de mannelijke jeugd betreft, vooral op de physieke opvoeding in militaire richting het oog worden gevestigd. Wie een bepaald practisch doel voor oogen heeft werkt, met te meer opgewektheid en waar het karakter behoorlijk is gevormd, behoeft vaderlandsliefde niet tevergeefs te worden gezocht. Gemis aan vaderlandsliefde is eigenlijk een vorm van gemis aan karakter en ook daarom zijn mannen van karakter voor een land méér waard dan mannen van talent. Ook de bevordering dus van de zaak der volksweerbaarheid kan tot het beoogde doel leiden.

## L'ÉDUCATION MORALE ET L'EXERCICE DU CORPS.

### Résumé.

Avant tout il faut former les caractères et les bonnes mœurs seront le fruit d'un bon caractère. Il vaut mieux être bon que savant. Notre méthode d'éducation qui sacrifie le corps, le caractère, le cœur et les bonnes mœurs à la formation de l'intelligence est donc à peu près le contraire de ce qu'elle devrait être. Pour l'éducation morale on ne peut pas se passer des exercices corporels. Ces

exercices sont le meilleur moyen pour maîtriser les passions. Il ne faut donc pas permettre que l'instruction soit dirigée par des hommes qui n'ont pas d'expérience personnelle des exercices du corps et qui ne valent que par l'intelligence. Il nous faut des pédagogues bien équilibrés, surtout aux Universités. Les exercices du corps pour la jeunesse masculine doivent aussi avoir pour but la préparation au service militaire; surtout dans les petits pays.

(Présenté en hollandais.)

# LE SENS ET LA PORTÉE SOCIALE DES ŒUVRES DE LA PRÉPARATION MILITAIRE EN FRANCE

PAR DR. G. DANJOU

VICE-PRES. DE L'UNION DES SOCIÉTÉS DE PREPAR. AU SERVICE MILITAIRE DU DEPT. DES ALPES MARITIMES; NICE

---

Connais-tu le moyen
de fortifier le corps
de raidir la volonté
d'élargir le cour.
d'aiguiser l'intelligence
d'équilibrer la raison?
Alors tu es un éducateur.

Dr. Ch. Letourneau
(Evolution de l'éducation.)

Par cette question troublante posée en termes si nets aux hommes de bonne volonté, Ch. Letourneau, mon maître, a clairement montré ce que doit être l'éducation intégrale, et orienté dans une voie de vérité et de raison les efforts de ceux qui, conscients des réalités dangereuses de l'heure présente et des réalisations qu'elles imposent sans retard, se sont résolument attachés à l'oeuvre de régénération sociale d'où l'humanité sortira meilleure, parce que mieux armée pour les luttes pacifiques, les seules que puisse désormais accepter, dans l'avenir, la raison vraiment equilibrée.

„Le monde est en gésine, dit-il, et les nations qui s'orienteront mal vers l'avenir devront déchoir et périr." De telle sorte „qu'elles se trouvent maintenant face à face avec un inquiétant dilemme: progrès rapide ou irrémédiable déclin."

Après bien des siècles perdus en gaspillages de forces, bien des catastrophes subies, des remous rétrogrades, les quelques nations vraiment éprises de l'idéal d'humanité qui vise à l'extinction des grands fléaux qui les ravagent, sincèrement attachées à la réalisation de la paix nécessaire pour poursuivre en toute quiétude et sécurité leurs marche vers le progrès, ces nations, dis-je, se voient maintenant plus que ja-

mais dans l'obligation de se préparer constamment à la guerre, pour pouvoir victorieusement résister à l'invasion de nations moins évoluées dont la barbarie et la brutalité menacent à tout instant l'équilibre et la paix sociale.

La paix armée, cause de ruine pour les nations n'est certes ni notre idéal, ni notre but: elle répugne au génie de la France; mais puisqu' elle est une nécessité irréluctable imposant à la nation de lourdes charges, fallait-il au moins que tout ne fut pas perdu de l'énergie dépensée par le soldat pendant ses deux années de spécialisation militaire; on a songé au citoyen et de cette préoccupation est sortie l'œuvre de la préparation militaire.

Sans doute, les initiateurs de ce mouvement ne virent peut être, au début, dans la réalisation de l'idée qu'un moyen rapide et sûr d'aligner, à l'heure du danger, sur les frontrières menacées, des effectifs nombreux et puissants, capables d'arrêter le flot humain envahisseur. Mais, à la réflexion, d'autres comprirent que, si la guerre à tout instant possible, mais subie, nous imposait le devoir de faire de chaque Français valide un soldat rigoureux, instruit et discipliné, intelligent et à l'initiative éveillée, on ne pouvait cependant immobiliser indéfiniment les activités dans cette unique direction.

Le développement économique de la nation réclame en effet des énergies capables de se spécialiser utilement dans le travail de la terre, de l'atelier ou de l'usine comme aussi dans les transactions du négoce. Les qualités d'endurance, d'intelligence et de caractère dont le soldat doit faire preuve dans toute la possibilité de ses moyens perfectionnés par l'éducation intégrale, l'ouvrier dans le sens le plus élevé et le plus noble de ce mot, le laborieux, doit les posséder aussi au même degré.

Et l'armée nous apparaît désormais comme la suprême école de perfectionnement, le creuset salutaire dans lequel viennent se retrouver pour s'y harmoniser par l'unique pensée du devoir librement accepté et joyeusement accompli, les énergies développées en des corps vigoureux et sains, par une éducation scientifiquement établie, une dans son esprit et sa méthode.

Commencée au foyer par les soins de la femme préalablement éduquée, continuée à l'école, dans toutes les écoles sans exception approvisionnées en matériel convenable, et dotées du personnel technique rénécessaire, poursuivi dans les oeuvres postscolaires avec la même gularité, la même discipline, la même compétence et le même esprit, complétée et perfectionnée enfin dans l'armée, l'éducation physique qui est en même temps une éducation de l'intelligence et du caractère doit, pour donner son plein effet vivifiant et salutaire, faire intervenir dans l'exécution de son programme, les facteurs de tous ordres, capables de normaliser et de fortifier les corps plus ou moins

diminués dans leurs forces vives par le raffinement de la civilisation moderne. — Elle doit aussi s'employer à éloigner, dès la naissance de l'enfant, les causes nocives de diminution ou d'arrêt du développement organique; elle doit enfin faire oeuvre de viriculture dans le sens que la prof. Dr. Maurel de Toulouse a donné à ce mot suggestif.

Cette science est à son début. Il appartient au médecin d'en dégager les principes, d'en établir la formule et de montrer par l'exemple les bienfaits de son application pratique, méthodique.

En créant, il y a plus de 20 ans „la" Ligne Girondine de l'Education physique" devenue aujourd hui „la Ligue Française de l'Education physique" le Dr. Ph. Tissié de Pau a contribué fortement à développer l'idée de la préparation militaire, qui n'est en somme qu'un chapitre de l'Education physique. Il est à souhaiter que les hommes éminents qui se sont groupés autour du Dr. Ph. Tissié obtiennent enfin la création d'un institut de biologie semblable à celui de Mr. Solvay en Belgique, où s'étudient toutes les questions relatives à la physiologie de l'homme.

Déjà les physiologistes s'apercoivent de la nécessité d'orienter le médécin vers des études qui feront de lui, avant tout un „ingénieur biologiste", cultivateur de vie saine, bien plus qu'un thérapeute plus ou moins avisé, racommodeur le plus souvent impuissant des dégâts matériels occasionnés par la maladie, obstacle au retour du rythme et de l'harmonie dans les fonctions des organes désemparés.

Parlant de la diététique et de l'Energétique, si étroitement associées, et dont ne saurait se désintéresser l'Educateur quel que soit l'âge de son sujet, Mrs. Mathias Duval et Gley déclarent dans leur traité de physiologie:" .... onprévoit l'époque où le médecin apprendra à des clients bien portants, et justement pour préserver leur santé, à se nourrir et à travailler, suivant les règles de la physiologie et non plus de la coutume, de la tradition et de la mode, ou d'une économie privée ou sociale mal entendue."

Tel est dans son ensemble l'esprit qui doit présider à l'activité des dirigeants de la préparation militaire s'ils veulent faire oeuvre utile pour l'armeé, la nation, la race, l'humanité.

Pour accomplir ce devoir, il fallait aux préparatistes, éducateurs et jeunes gens, des qualités viriles comme en possède, en réserve, notre race, qualités dont les origines sont intimément liées à l'évolution ethnographique et politique de notre pays.

Une jeunesse nouvelle arrive, avide de mouvement utile, d'effort généreux, capable d'enthousiasme; il importe avant tout d'orienter, de discipliner cette activité pour éviter le gaspillage et l'anarchie qui tendent, par l'enseignement frénétique des sports, à précépiter cette jeunesse vers le surmenage et la mort prématurée. La sobriété s'impose

comme une condition *sine qua non* de la possibilité pour l'homme et la femme de se dominer dans l'effort utile à réaliser.

Et je voudrais qu'en quittant l'armée, en une fête civique qui rassemblerait toute la population où jeunes filles, femmes et enfants parés de leurs plus beaux atours seraient accourus, comme témoignage d'amour patriotique, le soldat, face au drapeau, prononçât le serment du Grec antique qui le consacrait citoyen:

„Je combattrai pour mon pays et pour mon foyer, seul ou avec tous, „je ne laisserai pas après moi la patrie démembrée, mais plus puissante „et plus forte j'observerai les lois qui sont en vigueur et celles que le „peuple établira si quelqu'un veut renverser la constitution, je ne le „permettrai pas: je combattrai pour les lois seul ou avec tous." —

En attendant l'époque peut être encore lointaine ou le Droit des peuples s'établira sans la force brutale, les nations ont le devoir d'être assez fortes pour repousser l'envahisseur, provocateur sans raison et sans excuse.

(Présenté en français.)

# LES ECLAIREURS (BOY-SCOUTS) ET L'EDUCATION MORALE

PAR HENRI MARTY

PROFESSEUR À L'ECOLE DES ROCHES, VERNEUIL, EURE

Les *Eclaireurs* français ne sont autre chose qu'une adaptation des *Boy-Scouts* anglais du général Baden-Powell et des *World Scouts* de Sir Francis Vane.

Le mouvement, dont l'histoire, l'organisation et les caractères sont bien connus, prétend apporter une aide précieuse à l'éducation morale des jeunes gens, parce qu'il répond à certaines besoins psychologiques et sociaux bien définis et qu'il complète heureusement les méthodes généralement employées.

1. Le mouvement des Eclaireurs répond à un *besoin psychologique* et à une *nécessité socialc.*

A. *Point de vue psychologique.* L'adolescent, comme l'ont remarqué psychologues et pédagogues, est naturellement porté vers l'association „Cet âge, dit Aristote, aime plus que tous les autres à se faire des amis et des camarades, parce qu'il se plaît à la vie commune. Plus près de nous, on connaît les intéressantes recherches de Stanley Hall sur les groupements spontinés d'adolescents, et il est facile de constater le désir qu'éprouve l'enfant arrivé à un certain âge de fréquenter des camarades, de faire partie d'un groupe, d'une cóterie plus ou moins organisée. Jusqu'ici, on n'a guère songé à utiliser cet instinct, surtout dans certains pays ou il semble que l'individualisme caractéristique de tant d'institutions se retrouve dans l'éducation. A vrai dire, si l'on cherche des exemples d'associations d'adolescents, ce qui se présente naturellement à la mémoire ce sont les bandes d'enfants et de jeunes gens unis pour des raisons inavouables ou criminelles. La plupart des clients des tribunaux pour enfants (ou de ce qui en tient lieu) appartiennent à un clan, à une bande désignée par quelque nom sonore, unie par des signes secrets et un language mystérieux. Verrons nous là une survivance ancestrale, avec les psychologues génétiques? On peut en douter: quoiqu'il en soit, nous sommes en présence d'un instinct qui mal dirigé porte au mal. On ne peut songer à l'étouf-

fer; il faut s'en servir et le diriger: c'est ce que veulent faire les groupements d'Eclaireurs. Par leur organisation en petites troupes aux signes particuliers, leur caractère chevaleresque, ils séduisent vivement les enfants et les jeunes gens. Non seulement ils les détournent des autres associations malfaisantes ou simplement dangereuses, mais ils permettent à leur instinct naturel de se développer d'une manière noble et féconde.

B. *Point de vue social.* Les éducateurs s'accordent pour reconnaître que les conditions de la vie urbaine moderne sont contraires au développement moral de l'enfant. La réussite des écoles à la campagne dans beaucoup de pays vient à l'appui de cette opinion. Or, de plus en plus, le nombre des enfants élevés dans les villes grandit. Ces enfants sont éloignés de la nature et n'en peuvent entendre les salutaires conseils; ils ne participent en rien à la vie des champs et au spectacle des saisons. On pourrait presque en dire autant des enfants élevés aujourd'hui à la campagne: le bien-être plus grand, les facilités de tout genre offertes par la civilisation les éloignent de la nature; ils ne savent pas l'observer et passent près d'elle sans la sentir, sans même la regarder, parce qu'ils n'ont plus à lutter avec elle. Ainsi se perd une grande force d'éducation et de formation.

Le jeune Eclaireur sort le plus possible de la ville, il va planter sa tente dans des endroits déserts, il se prive pendant quelque temps du confort et des facilités auxquels il est accoutumé, il dépend de lui-même et se soumet aux forces du monde naturel comme le faisaient ses ancêtres. Ces forces, il les reconnaît et il cherche à les dompter. A cela il gagne infiniment: ses courses à travers bois, ses huttes et ses tentes, ses jeux en plein air, ses veilles sous les étoiles, ce ne sont pas de vains et futiles amusements d'enfant; ce sont de puissants antidotes à l'action artificielle et énervante de notre *surcivilisation.*

2. *L'éducation morale personnelle* dans les groupes d'Eclaireurs.

Les hommes de demain, plus encore peut-être que ceux d'aujourd'hui, devront être des *individualités agissantes.* Le temps n'est plus où l'éducation pouvait se contenter de former des esprits souples et dociles; l'homme d'action moderne doit savoir agir par lui-même. De plus en plus la concurrence vitale et l'organisation du travail rendent indispensable le développement de l'initiative personnelle et de la maîtrise de soi. Que l'on ait à commander des hommes ou à diriger des machines — et cela résumera de plus en plus les deux types possibles de l'activité humaine — il importe avant tout de se posséder et d'être toujours prêt à agir sans délai. l'Eclaireur, mis sans cesse en contact avec les difficultés, apprenant à les vaincre, par ses propres moyens, sera bien préparé à l'action personelle et réfléchie.

Cette action il n'en usera pas pour écraser les faibles. Le *Code*

auquel il obéit lui dit en effet: „L'Eclaireur est courtois et loyal envers tous.... Il considère tous les autres éclaireurs comme ses frères". Il sera un homme *d'honneur* et de *loyauté*: „La parole d'un Eclaireur est sacrée. Il met son honneur au-dessus de tout, même au dessus de sa propre vie."

L'homme d'action loyal possède la plus importante des vertus démocratiques: le sens de sa *responsabilité*. Comme l'a dit Charles Péguy, „la responsabilité fait le pain quotidien de l'homme d'action.. Nous sommes toujours, perpétuellement, éternellement, sans appel, responsables et comptables de toutes les institutions dont nous avons assumé la gérance." Le jeune éclaireur chargé de la direction d'une patrouille, du soin des objets de campement, de la conduite d'un camarade plus faible, etc. sentira grandir en lui le sentiment de la responsabilité: il se préparera à bien user de la liberté.

3. *L'éducation sociale dans les groupes d'éclaireurs.*

Responsable de certaines choses, il comprendra que d'autres sont responsables de lui; il se soumettra à leur autorité qu'il reconnaîtra nécessaire au bon fonctionnement du groupe. Des qualités militaires, les Eclaireurs — tout pacifiques soient-ils — doivent au moins garder la discipline. Il ne s'agit évidemment pas de la discipline passive et déprimante qu'on trouve trop souvent dans les écoles. Ce qu'il faut, c'est une discipline loyalement et joyeusement acceptée. „Un Eclaireur sait obéir. Il comprend que la discipline est une nécessité d'intérêt général" .

L'habitude de la discipline contribuera à lui faire perdre l'infatuation si fréquente chez les adolescents et le préparera à pratiquer la tolérance. Dans les groupes, il fréquentera des jeunes gens de toute condition et de toute opinion. Bien vite il percera la mince couche des préjugés religieux ou sociaux et appréciera les véritables qualités partout où elles se trouvent. Sa sympathie, d'ailleurs, ne sera pas limitée à son groupe; s'il veut être un bon éclaireur, elle devra s'étendre à tous. Dans tous les hommes on lui fera voir des frères qu'il faut aider et secourir au besoin.

L'enfant est à la fois égoïste et généreux; il a besoin qu'on l'aide dans ses élans de générosité, mais il sait se dépenser sans compter. Les actes de dévouement, d'héroïsme même, pratiqués par des Eclaireurs dans le monde entier, montrent comben cette institution cherche à développer *l'altruisme* et y réussit.

Les groupements d'Eclaireurs paraissent donc succeptibles d'aider tous ceux qui s'occupent d'éducation morale. Ils peuvent se fonder dans les écoles, dans les œuvres post-scolaires, dans toutes les communautés, partout en un mot, car partout il est urgent de former les citoyens responsables qui seront demain les gardiens de la cité.

*Bibliographie.*

L[t] Gl *Baden Powell.* Scouting for Boys — (A. Pearson, Ltd. London).
——— Boy Scouts of America (200 Fifth Avenue — New York).
——— Les Eclaireurs de France — Statuts et Réglement Intérieur. Siège social: 146, rue Montmartre.
——— Ce que tout Eclaireur doit savoir (publié par la ligue d'Education Nationale, Paris.
——— *P. Vuibert.* Les Boy Scouts (L'Education, sept. 1911 — Paris — Vuibert).

(Présenté en français.)

# DE SCOUTBEWEGING

PAR DR. G. W. S. LINGBEEK

SCHEVENINGUE

De boy-scout beweging, zooals deze eenige jaren geleden in Engeland is ontstaan en zich heeft ontwikkeld onder leiding van haren geestelijken vader Sir Robert Baden Powell, en die wij nu ruim een jaar geleden hebben geintroduceerd in ons land, beoogt: de opvoeding der jeugd, zooveel mogelijk in overleg met gezin en school, aan te vullen door vorming en ontwikkeling van het karakter en door de bevordering van de gezondheid van lichaam en geest.

Haar doel is het vormen van goede burgers en burgeressen, met een gezond lichaam, een helder hoofd, een warm hart; volledige menschen, zooveel mogelijk benaderende het Grieksche schoonheidsideaal.

Zij tracht dit doel te bereiken, door met uitsluiting van eenigerlei propaganda op godsdienstig of staatkundig gebied goede eigenschappen te helpen aankweeken, verkeerde te onderdrukken, vaderlandsliefde èn eerbied voor het algemeen erkende gezag te ontwikkelen, vertrouwd te maken met de begrippen tucht en verantwoordelijkheid, het opmerkings- en combinatievermogen, ook op zedelijk gebied, te verscherpen, den zin voor maatschappelijk leven, naastenliefde, hulpvaardigheid te bevorderen, liefde voor de natuur aan te wakkeren, de jeugd „altijd gereed" te maken door vaardigheid in kamp- en veldleven, beoefenen van open-luchtspelen en bijzondere „padvinders-spelen", door leergangen in de beginselen der eerste-hulp-verleening bij ongelukken, in seinen, schermen, boksen, en last not least, in handenarbeid. Volgens de opinie van allen, die van nabij met de p r a k t i s c h e toepassing der padvinders-methoden hebben kennisgemaakt, kan deze beweging worden een van de grootste opvoedingsfactoren van den tegenwoordigen tijd, waarin immers door de eischen, aan het onderwijs gesteld, intellectueele ontwikkeling hoofddoel is geworden, de karaktervorming min of meer wordt verwaarloosd, terwijl de goede opvoedende invloeden van huisgezin en kerk, gilde en leermeesters, in breede kringen der bevolking zijn afgenomen of verdwenen.

Het „padvinden" wil daarom den moreelen factor in de opvoeding weer meer in het brandpunt der attentie brengen, zoowel direct, door den omgang van de jeugd met hoogstaande leiders, die vooral daarop

hunne aandacht vestigen, die ook in leeftijd niet zoo heel ver van de jongelieden afstaan, of anders in elk geval de geschiktheid en den takt bezitten, vrienden te maken van hunne pupillen; die ook voeling houden met ouders, opvoeders, werkgevers; voorts door voordrachten, „kampvuurverhalen", door ongemerkt toezicht op de uitvoering der padvindersbelofte en wet, door ons blad, door goede lectuur, door onze speciale spelen en oefeningen, alsook indirect door ontwikkeling van een krachtig, gehard lichaam, door cursussen, die niet alleen handig maken, maar ook richting kunnen geven voor latere beroepskeus en verbetering van de toekomstige sociale positie; overtuigd als wij zijn, dat voor een ieder, in alle levensomstandigheden, persoonlijke, sociale, politieke, de moreele factor de hoogste beweeggrond moet zijn.

De psychologie heeft ons geleerd, dat het naar voren brengen van de aandacht vestigen op iets, de beste wijze is om dat speciale iets in den geest te doen leven, begeerlijker, bekoorlijker voor onze wenschen en onze wilsrichting te maken.

Eenmaal georienteerd in de richting van het goede, van hulpvaardigheid, naastenliefde, van den dienst der menschheid in het algemeen, door beoefening van wetenschap, kunst, politiek, philantropie, treden onze lagere instinkten vanzelf op den achtergrond: bewust of onbewust trekken onze idealen ons naar boven. Wordt onze aandacht niet op die wijze bepaald, dan komen de lagere instinkten door het leven in de gemeenschap vanzelf te veel naar voren, en verkrijgen de verhoogde magnetische kracht, den invloed op de karaktervorming, die de attentie aan haar objekt verleent. Welnu, wij trachten de opleiding der jeugd zoo aantrekkelijk te maken, dat de aandacht moet worden gevangen, de belangstelling moet worden gewekt. Wij trachten het onderricht te bekijken van het standpunt der jeugd, het zooveel mogelijk te geven, zooals zij het gaarne ontvangt.

Men vangt, zooals Baden Powell zegt, geen visch met dingen die men zelf wel, maar de visch niet lust.

Wij roepen de natuurlijke instinkten daarbij te hulp. Een natuurlijke wensch van den jongen is: zelf te onderzoeken en te doen en wij geven daartoe zooveel mogelijk gelegenheid bijv. in onze veldspelen.

Baden Powell heeft daarbij niet vergeten, in zijn plan de f a n t a s i e van het kind, de natuurlijke liefde voor het romantische of avontuurlijke dienstbaar te maken aan zijne ontwikkeling. Hij heeft den jongen gegeven, wat elke jongen begeert: een aardig pakje, hij heeft hem, wat elke jongen gaarne doet, laten exerceeren zonder er een soldaatje van te maken, hij heeft in de spelen speelruimte gegeven voor eigen fantasie en initiatief, en dit onweegbaar en onmeetbaar element gebruikt voor de lichamelijke en geestelijke ontwikkeling, door zoodoende het te bereiken doel, hetzij materieel, hetzij ideëel, bekoorlijker te maken. Hij

heeft de leerstof voor hoofd en hart aantrekkelijk gemaakt, opgewekt het verlangen om te leeren, om de leerstof zelf.

Bij het onderwijs in eerste hulp bijv. laten we onzen jongen niet vooraf een paar honderd Latijnsche namen uit anatomie en physiologie leeren, noch trachten we hem allerlei geliefhebber bij te brengen, waarmee hij meer kwaad dan goed kan doen. Maar naar aanleiding van gefingeerde ongevallen bijv. bij het oorlogsspel, leeren wij hem allereerst, wat hij moet laten, en waarom, en wat hij mag doen, als de arts niet dadelijk bij de hand is. Daarna komen we er vanzelf op, hoe het gebroken been er van binnen uitziet, hoe het heet, hoe de Latijnsche naam is van de spuitende slagader en hoe dat bloed zoo spuit. Daarbij versmaden wij (wat ook in de aard van den jongen zit) de emulatie niet, wij geven de gelegenheid allerlei insignes te veroveren, 2de, 1ste klas padvinder – misschien later Juliana-padvinder te worden en gaarne getroost hij zich daarvoor de grootste inspanning. Wij dwingen hem daarbij niet in het keurslijf van een uniforme opleiding, zooals het onderwijs dit wel moet doen, maar trachten door de veelzijdigheid onzer spelen, cursussen, vakinsignes, de persoonlijkheid, de originaliteit van het kind te ontwikkelen. Te veel wordt deze onderdrukt, wanneer het nl. niet instinktmatig zijn eigen weg zoekt, vaak in de verkeerde richting. Wij trachten de overvloedige energie te utiliseeren, in den dienst van het goede, van waarheid, trouw, ridderlijkheid, hulpvaardigheid, van gepast altruïsme, van een hooger jeugdig levensideaal.

Het tweede artikel der padvindersbelofte, anderen zooveel mogelijk te helpen en de opgelegde verplichting om elken dag een goede daad te doen, al is ze bescheiden, wekken een wensch, scheppen de gewoonte, allereerst aan anderen te denken, en vormen zoo het karakter.

Het wil ons voorkomen, dat door dergelijke methoden niet alleen de gewone leerstof aantrekkelijker wordt, maar dat ook de zedelijke opvoeding in het kind bevattelijken, meer verlokkenden, overtuigenden assimileerbaren vorm kan worden bijgebracht, dan door de voorspiegeling van belooning of straf, of door zedepreeken alleen, waarnaar het niet dan gedwongen luistert.

Opmerkelijk is het ten onzent, dat in tegenstelling met wat men in Engeland, Amerika enz. ziet, de onderwijzerswereld voor het grootste gedeelte onverschillig of vijandig tegenover deze beweging staat.

Sommigen zijn bevreesd dat het gewone schoolwerk, dat toch gebeuren moet, er onder zal lijden, terwijl toch de ervaring leert dat de goede padvinders, let wel goede,d.w.z. zij, die een goeden leider hebben, in het algemeen betere leerlingen worden. Zou dit eigenlijk geen motief voor hen moeten zijn, om, wanneer zij de geschiktheid er althans voor bezitten, zelf de leiding ter hand te nemen?

Anderen kanten zich tegen de Engelsche formuleering der af te leggen belofte. Maar dat bezwaar vervalt bij aansluiting aan onze organisatie, den NEDERLANDSCHEN PADVINDERS BOND, die immers de formuleering der belofte overlaat (onder contrôle van het hoofdbestuur) aan de gedelegeerden der ouders, de besturen der locale afdeelingen. Tenzij men althans niet meent, de liefde voor het vaderland en den eerbied voor het algemeen erkende gezag, die in de belofte moeten zijn uitgedrukt, niet aan de jeugd te moeten inprenten.

Overtuigd, dat alleen eendracht macht maakt, en daarom zoekende naar wat alle Nederlanders vereenigt, Vaderland en Vorstin, vermijdende wat verdeelt, meenen wij zoodoende alle ouders in staat te stellen, hunne kinderen tot onzen bond te doen toetreden.

Bij de groote zelfstandigheid, wat betreft het inwendig beheer, die aan de locale afdeelingen zal worden gelaten, is er immers niets tegen, dat bijv. zij, die meenen, dat de godsdienstige factor in belofte of wet voorop moet staan, dit in hare statuten of „byelaws" neerleggen, zooals het Engelsche hoofdbestuur ons zelf suggereerde. Wij nemen dus ook gaarne in onzen bond die afdeelingen op, die meenen, dat de Engelsche formuleering der drieledige belofte de beste is.

Anderen in de onderwijzerswereld gaat het, zooals het velen vaklieden gaat: zij zijn orthodox verstard in de eenmaal aangenomen methoden, zweren „in verba magistri" en zien neer op het leekenelement, de „liefhebberij-paedagogen", die zich, na eigen droeve ervaring daar niet bij kunnen neerleggen, en zich verstouten, andere ideëen te propageeren.

Hoe het zij, wij betreuren het, dat nog vele goede elementen in de onderwijzerswereld passief of vijandig staan tegenover onzen arbeid.

Wij zijn het met Wilde (Boy Scouts headquarters gazette March 1912) eens: „The coöperation of the schoolmaster and the scoutmaster means the salvation of the youth of our land."

Want het is iets, als onze troepleiders, hoplieden, instructeurs, die een hart hebben voor de jeugd, en er moeite en tijd en opoffering voor over hebben, het padvinden in onze jongens en meisjes brengen. Maar veel meer zou er worden bereikt, als het onderwijs op school in onzen eerst werd gegeven, zooals reeds in enkele primaire, secundaire, voorbereidings- en herhalingsscholen in Engeland, en naar ik begrijp ook ten onzent gebeurt. Daardoor zouden immers a l l e kinderen worden bereikt. Interessant is het bijv. te lezen (l.c.) hoe Mr. Wilde de boyscout-methoden, wetten, insignes, de beoefening van verschillende ambachten, heeft ingevoerd op de avondscholen. Nog beter zou het zijn, reeds tevoren op de lagere school, of althans de oudere kinderen, op de herhalingsscholen, er voor te winnen." Dan zouden bijv. veel meer jongens en meisjes er toe komen, een ambacht te leeren, die nu afzakken naar „ongeoefenden arbeid".

Volgens Wilde kan de padvinderswet, al of niet bij het godsdienstonderwijs (hij spreekt van Engeland) den tekst leveren voor tal van toespraakjes, waarin de kinderen naar aanleiding van actueele gebeurtenissen uit de geschiedenis, uit eigen leven, uit de omgeving, worden gewezen op de begrippen waarheid, trouw, eer, reinheid, spaarzaamheid, tucht, gehoorzaamheid, beleefdheid, zachtheid voor de dieren, terwijl zij als scouts gehouden worden aan het „dagelijksche strooien van een enkele bloem op des naasten pad", zooals het liedje zegt.

Aardrijkskunde bijv. onderwijst hij, evenals men dat bij ons doet, uitgaande van school, dorp, omgeving en niet door memoreeren van kapen of baaien of plaatsjes langs de spoorlijnen. Indië wordt bijv. bestudeerd in verband met de producten; de poollanden naar aanleiding van de tochten van Barentsz, Peary, Shackelton, Amundsen; Noord-Afrika in verband met de oorlogen daar; plant- en dierkunde in verband met wat men buiten vindt. Ook tuinieren, timmeren e.a. handarbeid worden praktisch beoefend. Het zou een zegen voor ons land zijn, als alle goede elementen onder de onderwijzers, die van harte instemmen met doel en middelen der beweging, troepleiders werden en hun onderwijs ook op school inrichtten in padvindersgeest.

De lichamelijke opleiding (exerceeren, zwemmen, schermen enz.) zouden zij kunnen doen aansluiten aan het gewone gymnastiek-onderwijs, terwijl de spelen (incl. seinen, eerste hulp, koken enz.) op de vrije middagen zouden kunnen worden geleerd. Zoo zouden de examenvakken niet te kort komen.

Welnu, alle opvoeders en dat zijn in Engeland niet weinig en omdat daar de helft der scoutmasters predikanten en onderwijzers zijn, die de padvindersmethoden in hun onderwijs opnamen, zijn meer en meer overtuigd geworden van hare sociale, opvoedkundige waarde. Zij zijn eenstemmig over den gunstigen invloed op het karakter der kinderen, op den goeden geest in de school, een geest van waarheid, hulp, vaardigheid, opgewektheid. Jongens, bijv. die niet excelleeren in het eene, bijv. in het een of andere spel, vinden uit, dat ze in andere zaken uitblinken, en krijgen 't verloren zelfvertrouwen terug; een jongen die slecht meekomt met zijn themas, blijkt handig te zijn, en in plaats van onverschillig te worden, wordt hij attent, observeert, let op, combineert, redeneert, zoekt naar de oorzaak der dingen, kortom, hij ontwikkelt zich, zijn schoolwerk wordt beter. De kinderen leeren in alles belang te stellen, aan anderen te denken, en de verplichte dagelijksche goede daden in huis of school halen het beste voor den dag wat er in zit.

Niet oninteressant is, althans voor den buitenstaander, de korte geschiedenis der padvinderij in Nederland.

Een der eersten, die zich met de praktische beoefening, in geschrifte en

in het veld bezig hield, was luitenant van Hoytema, die met zijn boekje „Op Hollandsche jongens, naar buiten" de aandacht vestigde op het idee van Baden Powell. Maar door zijn vertrek naar het buitenland bleef de zaak rusten.

In den zomer van 1910 publiceerde de Heer Gos. de Voogt, journalist, naar aanleiding van een bezoek van Engelsche scouts aan ons land, enkele artikelen in de Telegraaf. Na ampel bespreking besloten wij, te trachten, deze zoo aantrekkelijke beweging naar deze zijde van het Kanaal over te planten.

Zonder dat wij dit aanvankelijk wisten, had zich ongeveer ter zelfder tijd in den Haag een klein damescomité gevormd, om daar een scoutcorps bijeen te brengen. Pogingen, onzerzijds aangewend om tot gemeenschappelijke actie te geraken, stuitten af op haren wensch, alleen locaal te blijven werken. Wij gingen dus onzen gang, en waren zoo gelukkig, een aantal vooruitstrevende mannen van invloed, de H.H. Vice-admiraal Ellis, gep. lt. Generaal de Waal, vice-voorzitter Ned. Roode Kruis, Dr. W. P. Ruysch, hoofdinspecteur der Volksgezondheid, Jhr. Mr. Dr. H. A. van Karnebeek, toen referendaris Dept. van Koloniën, thans burgemeester der residentie, Dr. J. Helder, rector Vossiusgymnasium te Amsterdam, P. J. P. Metelerkamp, H. van Capelle, directeur der H. B. S. en handelsschool te Enschedé, W. A. H. G. baron van Ittersum, ingenieur te Apeldoorn, en E. Deen, lid der prov. staten, den Haag, bereid te vinden, met ons een comité te vormen voor een op te richten Nederlandsche Padvinders Organisatie. 7 Jan. 1911 verscheen Nr 1 van ons blad, „De Padvinder".

Weldra werden in een aantal plaatsen locale comités opgericht, en de eerste patrouilles en troepen gevormd.

Intusschen wilden de „Haagsche Jonge verkenners," thans onder een meer uitgebreid bestuur gekomen, ook hunne organisatie uitstrekken tot buiten de residentie, en zoo werden de pogingen, om tot eene fusie der twee organisaties te geraken, hervat. Na lang beraad werd door de twee hoofdbesturen besloten, te komen tot eenen bond, de Nederlandsche Padverkenners Organisatie, waarvoor een voorloopig bestuur werd benoemd. Kort daarop herriepen enkele leden van het vroegere hoofdbestuur der Padvinders hun stem voor de fusie, en besloten, in combinatie met enkele leden van locale comités, die de fusie onwettig noemden, ofschoon wij nog geene wetten hadden, alles nog maar in wording was, en het hoofdbestuur, als uitvoerend en leiding gevend lichaam dus kon geacht worden, gemachtigd te zijn om te handelen, de vroegere Padvinders organisatie, (die dus feitelijk 12 Maart 1911 was opgegaan in de Ned. Padverkenners Organisatie,) zoogenaamd te handhaven. Zij werden daarbij geleid door persoonlijke, geen zakelijke motieven.

Intusschen waren er door het geheele land een aantal afdeelingen ontstaan, waarvan de bestuursleden bezwaar maakten tegen de door Baden Powell geformuleerde drieledige belofte, speciaal tegen het eerste deel daarvan: ik zal ernstig trachten, mijn plicht te doen tegenover God, Koningin en Vaderland. Men achtte eensdeels de jongens te jong, om eenige belofte af te leggen, anderendeels nog niet ontwikkeld of ernstig genoeg, om de portée er van te begrijpen, terwijl vele rechtzinnige ouders de besturen niet het aangewezen lichaam vonden, om eene dergelijke belofte af te nemen. Vandaar, dat naast de Nederlandsche Padverkenners- en Padvinders Organisaties een aantal zoogen. „neutrale" afdeelingen verrezen, die eene andere formule kozen. Vele daarvan verbonden zich later tot „Nederlandsche Scoutvereeniging". Pogingen om tot een algemeene unie te geraken, strandden op den tegenstand der Nederlandsche Padvinders Organisatie, die bleef volharden bij het standpunt, dat allen de Engelsche formule moesten aanvaarden, en dat allen, die dat niet deden, atheisten, socialisten en revolutionairen waren.

In het begin van dit jaar werd nog eens, vooral door de ijverige pogingen van de afdeeling Rotterdam, en door den Heer van Hoogstraten, voorzitter van de afdeeling Dordrecht, gepoogd, de verschillende fracties te vereenigen. Hun komt daarvoor onze dank toe, omdat daardoor de Ned. Padverkenners Organisatie, de Ned. Scout Vereeniging, en een aantal zelfstandige vereenigingen zich verbonden tot den *Ned. PadvindersBond*. Helaas ging de Padvinders Organisatie, die volhardde bij het eens ingenomen standpunt, niet mee. Dit is o.i. te meer te betreuren, omdat het thans niet kan uitblijven, dat er ook Katholieke, Gereformeerde c.a. Padvindersbonden zullen komen, die op zich zelf zullen blijven staan, terwijl het zeer goed mogelijk ware geweest, allen onder éene Padvindersvlag te vereenigen, evenals in Engeland, al had de eene afdeeling een ietwat afwijkende belofte van die der anderen, mits zekere waarborgen werden gegeven, dat zedelijke opvoeding het doel bleef, zooals wij boven reeds hebben uiteengezet.

Men heeft de tegenwerping gemaakt, dat de „padvinderij" niet oorspronkelijk, niet echt Nederlandsch is. Dat valt niet te ontkennen, maar het is met voetbal, tennis enz. in goed gezelschap. En het heeft op deze voor, dat het kan worden aangepast aan onzen volksaard. Terwijl nu de Nederlandsche Padvinders Organisatie uniformiteit wenscht in belofte, insignes, enz., wil onze bond zich aanpassen in nationalen zin, niet allereerst aansluiting zoeken met het buitenland, maar met Nederlandsche vereenigingen, die zich verhooging der volkskracht en van het nationale zelfbewustzijn ten doel stellen, als het Algemeen Nederlandsch Verbond, den Ned. Bond voor Lichamelijke Opvoeding, de Tuchtunie, het Nederlandsch Lied, enz.

Eerst daarna komt het vormen van eenen band (niet: bond) met buitenlandsche scoutvereenigingen aan de beurt. Ook het Engelsche hoofdbestuur, en Sir Robert, meenen, dat een internationale scoutvereeniging voorshands niet het doel moet zijn.

Ook zonder internationale vereeniging vereenigt reeds nu een band, hetzelfde streven, alle scouts. Hopen wij, dat daaruit zullen volgen, door bezoeken over en weer, briefwisseling enz., elkaar leeren kennen, begrijpen en waardeeren. Dan kan onze beweging in de toekomst een groote factor worden voor den vrede op aarde.

Liever hadden wij ook gehad een echt Hollandsch werkpakje voor onze jongens, in de plaats van het khaki uniformpje. Maar dit is inderdaad heel praktisch.

Gaarne zouden wij ook in ons land, dat helaas niet zoovele geschikte oefeningsterreinen oplevert als Engeland, maar waterwegen in overvloed bezit, meer „waterpadvinders" troepen zien ontstaan, zooals bijv. die te Groningen. De tegenwoordige natuurstudie, waarbij het maken van zwerftochten, gewapend met polsstok, kompas en camera of schetsboek, het zijn oogen den kost geven om de dieren in natura te bespieden, roeien, zwemmen, zeilen, schering en inslag zijn, werkt dit streven in de hand. En de vrees, dat de ouders te bezorgd, te angstig zouden zijn voor hun kroost, zoodat het onmogelijk zou zijn, in ons land te slagen, voor er een flinker geslacht van ouders opstond, dat wilde inzien, dat een langdurige, vroeg beginnende, alzijdige training van het lichaam even noodzakelijk is, als die van den geest, (waarmee men ons in den beginne bang wilde maken), bleek ongegrond, immers de jongens stroomden toe, met hartelijke instemming en toestemming der ouders.

De vrees, dat de Nederlanders te verduitscht zouden zijn, in zooverre dat zij voor de lichamelijke ontwikkeling alleen heil zouden zien in de schoolgymnastiek, en dat de padvinderij daarom in ons land geen kans had, kwam ook niet uit. De ervaring leert ons integendeel, dat de jongens, als zij mogen kiezen, de padvinderij, met het daarmee gepaard gaande buitenleven, boven alles prefereeren.

Al ons streven zou ook inderdaad ijdel zijn, als de jongelieden niet zelf instinktmatig voelden, dat er iets in hunne opvoeding ontbreekt, dat zij dat willen verwerven, en dat de padvinderij hun dat kan geven. De wijze, waarop de meesten, „eens padvinder" geworden, „altijd padvinder" wenschen te blijven, houdt een goede profetie in voor de duurzaamheid der beweging.

Gewichtiger is o.i. de tegenwerping, dat er naast het vele aantrekkelijke in deze beweging zaken zijn, die paedagogisch onverdedigbaar zijn, of ten minste sterk tot kritiek uitlokken. Ik wil slechts enkele aanstippen.

De combinatie van waarheid, eerlijkheid, eer, die wij immers beschouwen als de grondpilaren van ons onderricht, met het onderwijzen van spionage, om den tuin leiden, het niet zoo heel nauw nemen met de middelen om ons doel te bereiken, (zie de verhalen van Kim en uit den Z. Afrikaanschen Oorlog in Scouting for boys), en waartoe ook bijv. het oorlogsspel moet leiden, is onverdedigbaar, tenzij men er bij voegt, dat „everything is fair in (love and) war," dat in oorlogstijd de moreele wet, zooals ons geweten die ons ingeeft, vaak op stal moet worden gezet, dat de oorlog daarom een kwaad is en een wreed anachronisme, dat de wereld uit moet, maar waarmee wij voorloopig nog hebben te rekenen, en waarvoor een volk „altijd gereed" moet zijn, wil het niet ondergaan. Maar dat is vergeten.

Het is ook niet juist, dat alle helden padvinders zijn of waren. Er steekt vaak veel meer padvinderij in een leven van toewijding zonder vertoon, dan in de vaak impulsieve uitingen van heldhaftigheid. Een held kan een padvinder zijn, maar noodig is dat geenszins.

Noch is het te verdedigen, dat het begrip trouw, loyaliteit (zie Wet), alleen wordt geeischt van de onderhoorigen, werknemers, en niet van de regeerende klasse en werkgevers. Wij hebben dat dan ook veranderd.

Telkens komt in B. P. 's gedachtengang de vijand van „the Empire" om den hoek gluren. Dat is noodig, om het patriotisme wakker te roepen, en ik vind er dan ook niets tegen, mits men erkent, dat wij ons moeten voorbereiden, om dezen tegemoet te treden. Wij Nederlanders zijn op dat gebied al heel laconiek. Wij voor ons gevoelen, dat het noodig is, „allen weerbaar" te maken. Maar wij objecteeren tegen het maken van kleine soldaatjes van onze jongens. Dat geeft aan hunne wijze van denken een verkeerden draai. Dat is vroeg genoeg, als de Koningin ze oproept. Wij doen het als wij ze flink en vaardig, gezond en gehard maken, hun zintuigen en denkorganen oefenen, ze warm van hart en vatbaar voor geestdrift maken voor het goede. En ik kan het begrijpen, dat er in Engeland mannen zijn opgestaan, als Sir Francis Vane en J. H. Whitehouse M. P., die plannen maken voor eene vereeniging van vredescouts, zonder militaire bijbedoelingen, waardoor immers, èn in Engeland, èn in Duitschland, in de scoutoefeningen, hoe ook weggedoezeld, de aanstaande oorlog telkens om den hoek komt kijken. En toch gaat het daar niet heelemaal zonder, al was het maar, om een achtergrond te vormen, voor onze spelen, die de jongens, die immers nooit afkeerig zijn van een robbertje vechten, pakt. En al wilden wij ook liever de begrippen vrede door recht en verplichte arbitrage propageeren, reeds bij de jeugd; wij moeten toch ook erkennen, dat de oorlog bij al zijn kwaad in den mensch ook veel nobels kan wakker roepen, en wel juist datgene wat B. P. den jongen als idealen stelt: moed, trouw, zelfopoffering, ridderlijkheid.

Hopen wij, dat het hoogere zich van zelf uit het lagere zal evolueeren, als straks de scoutmethoden overal doordringen in het onderwijs.

Het halsstarrig hangen aan persoonlijke inzichten,meeningsverschillen, spiraties, het weinig scout-zijn der leiders, het zich niet kunnen stellen op een breeder ethisch-paedagogisch standpunt, hebben de ontwikkeling der padvinderij in ons land zeer tegen gehouden. Maar zij hebben dit voordeel meegebracht, dat zij zich geleidelijker kon ontwikkelen, en dat de vorming van goede leiders, de groote vraag in deze beweging, geleidelijker voortgang had, al kon zij hier en daar geen gelijken tred houden met het aantal toegetreden jongens.

Het is te wenschen, dat er op den duur andere leiders zullen opstaan, die ten slotte in ons kleine landje alle groepen padvinders zullen weten te vereenigen tot een grooten bond, als in Engeland en zijn koloniën, die bijna, een half millioen scouts tellen, en evenals in Amerika, waar er 300 000 zijn.

Salus rei publicae suprema lexi „Eendracht maakt macht" zegt onze wapenspreuk. Te hopen is het ook, dat de paedagogen, ouders, godsdienst- en schoolonderwijzers, evenals in het buitenland, onze zaak (nog veel meer de hunne) sine ira et studio zullen bestudeeren en aan de praktijk zullen toetsen.

De uitslag daarvan kan o.i. niet twijfelachtig zijn.

Dan zal het vraagstuk der zedelijke opvoeding, teruggebracht naar huisgezin en school, waar het behoort, een groote schrede verder zijn gebracht naar zijne oplossing. Al zal de boy scout beweging, zooals zij thans werkt, waarschijnlijk niet de uiteindelijke oplossing brengen, zij is zeer zeker, naar de meening van vele tot oordeel bevoegden, een ernstige en veelbelovende poging.

Het is te hopen, dat, zoo noodig met ondersteuning van de Regeering, aan alle jongens en meisjes, arm en rijk, gelegenheid zal worden geboden, vrije middagen en eene uitrusting zullen worden gegeven, om naast het gewone onderwijs en in dat onderwijs, het scout-onderricht te genieten. De fondsen daarvoor disponibel gesteld, zullen rijken interest dragen, niet alleen voor onze spes patriae individueel, maar voor ons geheele volk.

PRÉSENTÉ EN FRANÇAIS.

# FACT AND FICTION ABOUT SCHOOL GAMES

By Dr. F. H. Hayward.

London.

---

In the pages of *l' Evolution Créatrice* occurs a magnificent passage in which Bergson describes the whole of humanity as engaged in „*une charge entraînante capable de culbuter toutes les résistances et de franchir bien des obstacles, même peut-être la mort*" (P. 294). The history of progress shows us that life yields ever new products, that evolution is creation, that the future has more in it than the past. The message for the educational world is surely one of hope, and perhaps Bergson himself will some day message into words.

You may ask what the above passage has to do with school games. I reply that it is time for some one to write" *L' Education Créatrice.* If evolution has been creative — creative of a huge human brain in which memories and ideas and ideals not only surge and combine but even beget; creative of speech,of books, of institutions innumerable by which the past can influence the future without altogether compelling it — if evolution has worked this miracle, it is time that education should take up the dropped mantle and become „creative" too. It is because the movement in favour of games is not likely to accelerate this process, that I look with some suspicion upon it. To put the case bluntly — organised games are not good enough. They are too trivial, too brainless, and too old-fashioned. If we are contented with the contented to cure pedantry by means of literal „puerility", and, in the absence of solid purpose, to exalt the frivolous into the place of the serious, then, no doubt, organised games will be pronounced useful. They undoubtedly supply a need in our present educational system, but they do so merely because we are not educationally „creative". An army without a commissariat department may find it necessary to eat grass. An education devoid of vision may find it necessary to organize frivolity, and, by putting on a long face, may even imagine that it is doing business. One remembers what Confucius in a sarcastic moment said in reproving idleness: „Hard is the case of him who will stuff himself with

food the whole day, without applying his mind to anything good. Are there not gamesters and chessplayers? To be one of these would still be better than doing nothing at all."

One is reminded too of an alleged joke in Oscar Wilde's play, The Importance of Being Earnest.

„Lady Bracknell: Do you smoke? Jack: Well, yes, I must admit I smoke. Lady B: I am glad to hear it. A man should always have an occupation of some kind. There are far too many idle men in London as it is."

The same remarks may be said of organised games. Confucius and Lady Bracknell approved of playing or smoking because a man must have an occupation of some kind — a perfectly sound principle in itself. Man, boy and girl must have an occupation, certainly. One of the chief tasks of education, therefore, should be to devise, with vast forethought, a series of noble occupations around which may gather, and amid which may be learnt, a stately philosophy of life. But no; an educationist invents nothing except time-tables (Lehrpläne), which are analytic contrivances for keeping facts apart, and thus for preventing knowledge from becoming dynamic and passing into action. Having however split asunder the realms of knowledge and action by this contrivance, and having even split the realm of knowledge into bits known as „subjects", the educationist discovers that there is lack of driving power in the system. Children are not so enthusiastic for sedentary geography as he would like. But they are or can be made enthusiastic in kicking a ball about meaninglessly, and accordingly the educationist thinks he has discovered, in games, the missing secret of educational success.

Do not misunderstand. Games among little children are innocent and necessary and may be made truly educative, and even if I had to organize a school for senior boys and girls to morrow I should include games, but I should include them merely because I have not imagination and originality enough to devise sensible and significant occupations. Boys, like men, should „always have an occupation of some kind". But if the occupation is essentially trivial, meaningless, or in the strict sense of the word „puerile", its only virtue is negative; boy or man might be doing worse things. Now, my contention is that games are trivial and can only be approved *faute de mieux*, and that education is following a false scent in laying any great stress on them, and is but anticipating and emphasizing its own barrenness of invention. I believe that any system of education, which sees any great significance in the process of hitting a ball with a stick or kicking it with the foot, is a system of organized obscurantism, and that most of the people who support it are people who may

be doing good work in the present, but will exert no formative influence on human progress.

I am writing with English conditions predominantly in my mind and possibly the emphasis of my remarks would be different if I had to prescribe for French *lycées* or German *Gymnasien*. Certainly the picture drawn of a *Gymnasium* in Wedekind's *Frühlingserwachen* makes me think that vigorous games would be an advantage to the brooding and pessimistic adolescents described by that audacious dramatist. The German practice of long country walks, though admirable from the standpoint of military training, gives too much opportunity for subjective brooding; they do not allow the youth to forget himself; he may even devote his walk to a rehearsal of his school tasks. *Man kann auch während des Spaziergehens fleissig sein.* (*Frühlingserwachen p.* 53).

The English system of school games, though unworthy of occupying a large place in an educational system, certainly has the advantage of checking morbid introspection.

The advantage is purchased at a cost — the cost of installing and consecrating triviality, even perhaps the cost of making the ideals of a whole nation trivial; but though triviality is bad, adolescent pessimism and adolescent suicide are worse.

It is somewhat difficult for a continental audience to understand the fanatical enthusiasm, with which games are regarded in England. The nearest approach to it is the enthusiasm of M. Jourdan's preceptors for their respective subjects. You will remember that the music master, the dancing master and the fencing master each traced most of the ills of the world to neglect of his own art (*Le Bourgeois Gentilhomme.*)

Implicitly this is the English view of games; at any rate there is not a subject in the school curriculum, which gathers around itself one tenth parth of the enthusiasm, which is regarded as their legitimate due. They give rise as we shall see to poetry.

I confess that I should have hesitated to express with any confidence the view that games are merely valuable *faute de mieux* had I not quite recently discovered that an educational psychologist whose opinion weighs had arrived at the same. Ever since I read Professor Adam's Herbartian Psychology I have distrusted the notion of „formal training" — the notion that power or skill or habit acquired in one department of activity, such as games, automatically transfers itself, with little or no loss, to other departments. This notion, though still allpowerful in secondary schools and largely influential in primary schools, is collapsing on every side. I held — and indeed, I am still inclined to hold — that games might be made morally valuable in a small way (no one doubts that they are physically valuable), if only we used them as a basis for explicit instruction, deliberately discussed

uch notions as co-operation, obedience, instruction, fairness, etc. and, n fact, used games avowedly as symbols of life. I still hold that some- hing of this kind is possible. But Dr. Spearman struck a few months igo at the heart of the games delusion, and avowed that the usual games were merely forms of wasteful and inefficient labour, and that, being merely degenerate dencendants of the old barbaric occupations with missile and bludgeon, they have ceased to have vital significance, and should be replaced by up-to-date occupations, which have a bea- ring on modern civilization. The trouble is that to replace them, educa- tionists would have to attempt to be „creative".

Suddenly, like a bolt from the blue, the „creative" effort was made, though here is the mortifying fact — not by an educationist at all but by an English General. The „Scout" movement is exactly one of those occupations which, I gather, Dr. Spearman would substitute for games. It is brainy, meaningful, healthy, modern; it is so interesting that compared with it, cricket and football seem but fools tricks, and yet it involves a code of morals extending far beyond the one or two com- mandments of the „sportsman" („play the game" etc.) and far more categorical and explicit. Scouting sets at defiance most of the tradi- tions which pass current among schoolmasters.

Let us however examine the arguments commonly adduced in fa- vour of organized games, and see what these arguments are worth.

First, games are open-air employments, and are therefore healthgi- ving. But this argument is merely an impeachment of our indoor sys- tem. If we had open-air schools, or if, at any rate, a very large amount of our school work were done in the open air, this special advantage at present belonging to games would vanish.

Secondly, games provide exercise for the muscles, and are therefore an excellent form of athletics. But here again the question arises whether our school subjects could not afford this exercise, if we chose to grapple seriously with the problem of supplying it.

Thirdly, games are enjoyable, they add to the child's happiness. Here again, we are in the realm of mental confusion; the implication is that lessons are necessarily less enjoyable than games. If they are less enjoyable, the fault is with our plans and methods. There is no reason whatever why, given sufficient variety, competition, co-opera- tion, sufficient appeal to curiosity, research, construction, etc., lessons should not be as fascinating as games. „As fascinating?" I am inclined to say that they would be far more fascinating if only we could convince our pupils that they were meaningful, that they bore on life. Here again the scout movement seems instructive.

I must spend a little more time in discussing this plea that games make children happy. The truth is that the world badly needs a little

psychological ethics. The word „happiness" is ambiguous. It is often confused, and by some of the utilitarians it was identified with „pleasure"; while, on the other hand, less doctrinaire moralists, as far removed in time as Aristotle, More and Dewey, have insisted on distinguishing the two terms. Dewey's words may be quoted: „There are two types of pleasure. One is the accompaniment of activity. It is found wherever there is self-expression. This is the type of pleasure found in legitimate interest. Its stimulus is found in the needs of the organism. The other sort of pleasure arises from contact. It marks receptivity. Its stimuli are external." (Educational Essays, p. 87). I have elsewhere employed the terms „passions" and „appetites" as indicating the deeper and more wholesome, and the worthless and frivolous impulses whose gratification results respectively in „happiness" and in „pleasure". A long and confused controversy has raged between the Puritans and their opponents on the same theme. The Puritans felt that life was so serious, that there was no time to waste on puerilities. Their opponents felt that some of the things frowned on by the Puritans were fine and fundamental, and that to cut them out of men's lives would be to make men's lives poorer. Both parties were right, both were wrong. The Puritans failed to see that the drama, for example, might be a deep and serious thing. The opponents of the Puritans could not see that frivolous art was no art at all, and that drinking, smoking, card-playing and gambling were not worth a brainy and healthy man's attention for a moment. The practical result of Puritanism is to make life dull. The practical result of anti-Puritanism is to make life frivolous. Work on the one side thus sharply confronts pleasure on the other. But neither party sees that midway between these concepts lies the concept of i n t e r e s t, of work that is serious and pleasurable at the same time. The confusion is increased by our economic chaos. „Vote for Jones and more work" was a placard which I saw a few weeks ago in a London constituency. What was the sense of the word „work" in this case? Did it mean work that interests and engrosses and ennobles? Or did it mean any drudgery that would carry a wage? There is no doubt that the ascetic idea of slave-work as being in itself virtuous has been too assiduously cultivated. Again, there is absolute confusion as to salaries and labour hours of officials, ministers of religion, etc. Any man who is doing work that he loves will do it on a low salary rather than not at all, provided that the salary is sufficient, and that its acceptance does not imply incompetence.

I admit freely that in any system, educational or economic, there may remain, after the most sagacious readjustment, a residuum of drudgery and a residuum of frivolity. There may be humdrum or disagreeable task, one or other will have to perform against the grain;

and there may be occasions when a serious man may, on medical or other grounds, relax and play the fool. But until we realize that all the best work of the world is both serious and engrossingly pleasurable, we can never settle the controversy between the Puritans and their opponents, nor, I may add, between the educational advocates and the opponents of school games.

Returning to the latter question after my digression, I would repeat that any educational system which has all nature, all art, all literature to draw from and is unable to devise splendidly interesting avocations of a truly significant and instructive kind, and has therefore to oscillate between dull pedantry in the class-room and silly puerility in the field, is a brainless system. The third argument in favour of games, namely, that they confer pleasure, is therefore as worthless as the preceding two.

But there is a fourth argument, and here the heavy artillery is brought up. Games, we are told, teach all kinds of moral duties; teach *esprit-de-corps* or co-operation, self-suppression, fairness, perseverance against discouragement, etc. Those who advocate games on this ground sometimes rise to the level of poetry.

„God give us bases to guard and beleaguer,
Games to play out, whether earnest or fun,
Fights for the fearless and goals for the eager,
Twenty and thirty and forty years on."

And so we might go through „Forty Years On," „Vitai Lampada," and a score of other poems of equal or inferior merit to these. Educational enthusiasm? You can only find it in public school circles when games are mentioned. Even the classics pale their ineffectual fires by contrast. And some foreign nations, we are reminded, are borrowing the games tradition from us, so there must be something in it.

Indeed there is — provided we cannot devise noble substitutes. Continental nations which have had even more bookish, sedentary, and non-co-operative methods of education than we, naturally, in sheer reaction, imitate the only non-bookish motor and co-operative institution they can find. The imitation proves nothing, except that games, *faute de mieux*, may serve a useful purpose. They are not the last word.

Let me admit at once that a game — like any other occupation in which a number of people co-operate — may act as a kind of concrete basis for a few elementary ideas of conduct. These ideas, however, will not necessarily transfer themselves to another environment. Fairness and courage on the playing-field may be a very different thing from fairness and courage in social and political affairs. I have repeatedly asked teachers whether they think „fairness" acquired in games makes people „fair towards religous opponents; whether it reaches „tolerance".

The usual answer is. „That is very doubtful". Courage, too, under the limelight of athletics, is sustained by an intense public opinion; while the nobler kinds of courage draw no sustenance from such a source. In short, it is very doubtful whether „transfer" of ability or faculty takes place as a result of mere training on the playing-fields. If any transfer takes place at all, it is probably as a result of what we may fairly call „instruction" — that is to say, the elucidation of the higher meanings of such words as „fairness", etc. But this elucidation is precisely what the advocates of games usually discount; they believe that the training transfers spontaneously and without discussion. „The less said the better", is the expression one of them has used.

In opposition to this view may be adduced first the general and accumulating scientific evidence against „formal training", against the transfer of faculty from one department of activity to another. Accuracy does not transfer; neatness does not transfer; observation does not transfer; the experiments of Thorndyke and Woodworth on accuracy, Squire on neatness, and the *Göttingen* experiments on observation seem here conclusive of the inefficiency of mere „training", apart from discussion, elucidation, exhortation, etc. Accuracy in one department does not involve accuracy in another; and so on with the other questions. Now, in as much as accuracy and neatness were two of the three crucial instances adduced confidently by the gentleman above referred to, the health of the formal training doctrine is very unpromising indeed. Only where identical elements are present in two pursuits, or only when such means as exhortation and elucidation are employed, does there appear to be transfer.

Second, there is *a posteriori* evidence against the transfer of moral qualities from the playing-fields to the world of life. There is Sir Arthur Hort's confession, at the First Moral Education Congress, that, as a result of his experience as master at Harrow, he was disappointed that the „sense of corporate life once gained in a miniature society does not more often develop into patriotism and similar virtues". There is Mr. G. K. Chesterton's statement that, though physical courage is regarded as all-important at the great public schools, moral courage is rare or non-existent. There is the testimony of The Times (Educational Supplement, February 7, 1911) that, though „to act in a certain way is not to be straight, not cricket, not to play the game," and though such appeals have undeniable force . . . . they do not go far enough; they fail in other surroundings and against other temptations. They answer up to a certain point at school, and in some cases, though with waning force, in a college or regiment . . . . These principles are too far removed from the deeper springs of conduct, and have too narrow a range to be sufficient. They break down too in the freer life of the university . . . . they

are not only too weak, but too rude and barbarous a defence to serve .... The morality of games has its good points; it insists on cleanliness, physical energy, manliness, straightforwardness (with serious limitations), public spirit. But its aspirations are limited. It has a sovereign contempt for intellectual distinction, and, honest elsewhere, it condones dishonesty in work." And so on. The morality of sport does not effectively transfer itself to the rest of life.

Thus breaks down the fourth and last argument in favour of giving a large and dominating place to school games.

Nothing I have said must however be interpreted as denying that games possess one or two trifling advantages, and one advantage that is not trifling, though all the advantages exist merely because the rest of our school-work is badly thought out. A cricket or football team is a social organism, and a boy who plays in it learns what an organism means, and how it demands certain things of its members, and so on. This first-hand knowledge might be made a useful basis for instruction in civics, in the principles of another organism, the State. It might be made so; but even here there is a grave disadvantage; a game is essentially a trivial thing, and I doubt whether the best way to cultivate real, serious devotion to the State is by cultivating a puerile, purposeless ambition to win runs or goals. The thing is not good enough; it may help, but it is not good enough. Again, the teacher may find that a boy who is a dullard at lessons may achieve distinction in the field, and this, by giving the boy self-respect, provides the teacher with a lever by which he can inspire to better efforts. On the other hand, some teachers complain that the „self-respect" thus saved is not worth much. Again, for very little children games are invaluable; none of the above remarks should, therefore, be applied to the methodes adopted in our infant schools.

The one great advantage of organised games has been referred to in connection with Wedekind's *Frühlingserwachen*. Modern society has not yet grappled with the acute problems of adolescence. Even to be a devotee to a frivolous sport is better than to be prematurely *blasé*.

What practical policy, then, must the educationist pursue?

The true line of development has been indicated in several recent movements.

There is the School City System which flourishes in many American cities, though it probably suffers enormously from the absence of male teachers in the schools. There is the Springfield experiment of Professor Burr, which links stories, myths, etc., with tramps in the woods, care of animals, etc., and which exalts themselves by associating them with stories of great leaders, patriots, etc. There is, thirdly, the possibility of the formation of a useful ritual, dramatic and symbolic. There

is the Open-Air school, with its free and active methods. Above all, there is the Scout movement as the type and symbol of other movements which may be devised by educationists as soon as they take off their blinkers.

I conclude, then, that games play a humble though useful part in our present pedantic system of sedentary and class-room education, but that the education of the future will give to them hardly that small amount of attention which we call contempt.

(Présenté en anglais.)

# LA FRAYEUR COMME UNE DES PLUS GRANDES ATTRACTIONS DANS LES JEUX D'ENFANTS

PAR MLLE ZÉNAIDE STOLITZA

ST. PÉTERSBOURG

D'après une enquête sur les jeux d'enfants qui m'a procuré cent réponses et qui avait pour but l'analyse psychologique du jeu — un fait de haute importance morale s'est révélé d'une façon inattendue. Comme je posai la question si on avait aimé dans son enfance les jeux effrayants voilà qu'un bon nombre de personnes interpellées (élèves à la sortie de l'école moyenne) me déclarent que c'étaient leurs jeux favoris. Quelques-unes me disent avoir aimé la frayeur comme telle: elles tremblaient, elles étaient prises de terreur folle pendant que leurs compagnons de jeu s'évertuaient à les terrifier en faisant le brigand, l'assassin, le loup, la sorcière, le diable. Les pauvres victimes cherchaient à se cacher ou bien à échapper par une ruse quelconque au danger qui les menaçait et c'est probablement le risque qu'elles courraient qui donnait de l'attrait au jeu. Celui-ci se terminait bien souvent par des larmes, car les victimes avaient les nerfs tout tendus, les parents intervenaient en faisant défense formelle de continuer le jeu, mais les enfants, restés seuls, recommençaient de plus belle. La plupart d'entre eux n'aimaient pas il est vrai à faire la victime, mais presque tous, au contraire, étaient ravis de jouer le rôle du bourreau et de faire trembler les petits et les peureux. L'histoire des assassinats racontés dans les journaux, des aventures de voyage, les exploits de Sherlock ou de Pinkerton, de grossières superstitions (histoires de revenants et de loup-garrou) écoutés avec délices — voilà le thème favori de nos jeux d'enfants le plus largement appréciés. Trembler soi-même ou bien faire trembler les autres, c'est — à ce qu'il paraît — ce qui s'appelle s'amuser. Et plus l'enfant est vif, intelligent, plus il est doué — d'autant plus il recherche des sensations extraordinaires et son imagination lui souffle des détails, des tableaux attrayants qui n'ont rien de moral en soi. En jouant le rôle actif, en effrayant ses compagnons de jeu pour s'amuser, l'enfant s'habitue à ne tenir aucun compte des

souffrances d'autrui et il devient cruel sans même le savoir. Au contraire s'il est passif et se laisse docilement effrayer dans le jeu — une timidité farouche ou bien une nervosité accentuée sont les résultats déplorables de la bonne grâce qu'il met à se laisser tourmenter.

Or l'amour du tourment — qu'il soit actif ou passif, impliqué ou subi — ne peut guère être considéré comme une valeur morale. C'est plutôt une anomalie. Il empêche l'homme de ressentir l'amour du prochain et l'amour d'une noble activité intimement lié au sentiment de considération et de respect personnel qui, justement, font la moralité.

Par conséquent la frayeur devrait être exclue des jeux d'enfants. Mais pour y parvenir, il faudrait la remplacer par quelqu'autre attrait. C'est aux parents, aux maîtres et aux auteurs à y songer sérieusement, car le sujet du jeu est toujours fourni par la vie ou bien par la littérature: il faudrait donc que celle-ci ainsi que celle-là donnent aux jeunes cerveaux avides de s'instruire et de s'amuser des impressions dignes d'être retenues et réitérées. A bas les vilains contes de fées effrayantes, la chronique scandaleuse des journaux, le roman péril! L'art, le vrai élément estétique et une vie saine, laborieuse, éclairée par un but élevé, de jolies biographies d'hommes illustres — voilà le remède contre le mal, le moyen de combattre l'une des plus grandes attractions dans les jeux d'enfants, la frayeur.

## THÈSES

1. La plupart des enfants montrent une prédilection marquée pour les jeux, où ils peuvent s'effrayer les uns les autres en dramatisant les aventures—vol, assassinat etc. et de grossières superstitions.

2. Ce sentiment de frayeur qu'il soit infligé à autrui ou bien provoqué par une autre personne, subi par soi-même — n'a rien d'instructif en soi et présente plutôt un élément immoral.

3. C'est donc aux parents ainsi qu'aux auteurs et aux pédagogues à lutter contre cette attraction malsaine en fournissant aux enfants des sujets de jeu qui puissent les intéresser aussi vivement qu'une histoire de brigands et de revenants.

(Présenté en français.)

# LES JEUX DANS LEURS RAPPORTS AVEC L'EDUCATION MORALE

PAR MLLE GARCIA DEL REAL

INSPECTRICE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À MADRID

Le jeu est une des plus belles et des plus intéressantes manifestations de la vie de l'enfant et une claire indication qui révèle aux parents et aux éducateurs le degré de santé ou de maladie, l'état normal ou anormal de leurs enfants et de leurs élèves.

D'ailleurs c'est le moyen le plus sûr dont nous puissions disposer pour étudier à fond la nature de l'enfant. Aucune des expériences ou des observations faites dans les chaires de pédologie et dans les laboratoires modernes de psychiatrie ne peut avoir la valeur de celles qui sont faites pendant une heure de jeu libre dans le jardin ou dans le „préau."

Dans le laboratoire l'enfant sait qu'il est observé et étudié; il est nerveux, gêné, effrayé la plupart des fois, et il ne se manifeste pas tel qu'il est en réalité. C'est pour cela que les résultats de ces observations n'ont qu'une valeur relative, semblable à celle qu' ont les études physiologiques faites sur un cadavre. En échange, dans le jeu, quelle spontanéité, quelle vigueur, quelle joie. L'enfant y déploie toutes ses énergies, il y découvre tous les recoins de son âme, y manifeste tous les côtés de son être, et quelquefois il surprend son entourage par une explosion de qualités et de défauts qui, pendant des années entières, étaient restés cachés, même à ses parents. Nous pourrions dire en parodiant le poète, que „c'est seulement quand il joue que l'enfant est vraiment enfant."

Le jeu doit être, par conséquent, un objet d'étude pour tous ceux qui s'intéressent à l'éducation de l'enfance, et il doit occuper une place marquée sur les programmes de pédagogie et sur ceux de toutes les écoles. Sur ce point on doit suivre les inspirations de Froebel, le grand pédagogue allemand, qui considérait le jeu comme un des principaux facteurs de l'éducation humaine. Les pédagogues espagnols contemporains lui accordent aussi une importance extraordinaire. La „Institucion libre de ensenanzä", fondée par l'illustre Maître Don Francisco Giner de los Rios, l'a introduit dans ses écoles depuis l'année 1878; on

joue aussi dans beaucoup de collèges particuliers ainsi que dans les „Escuelas del Ave Maria" de Granade, fondées et dirigées par le vénérable prêtre Don Andrés Manjon qui s'exprime de la manière suivante dans l'un de ses écrits: „Malheur à l'enfant, malheur au jeune homme qui ne joue pas, ne rit pas, ne chante pas, ne saute pas, ne bondit pas, ne prend pas plaisir aux amusements simples et innocents, mais qui cherche la solitude et ne veut pas etre observé dans ses jeux....." Il y a des jeux d'imagination, de calcul, d'adresse ou de hasard, et ces jeux peuvent être individuels ou collectifs, libres ou organisés, d'intérieur ou de plein air, comme disent les Anglais. Dans les premières années l'enfant joue tout seul, mais Froebel et d'autres pédagogues conseillent à la mère d'apprendre elle même à jouer à son enfant, comme le font des femelles des animaux avec leurs petits. Que de révélations pour les mères et les pères intelligents ne renferment, dans cette période si intéressante de la vie, le sourire de l'enfant et ses premiers et innocents amusements! Quelle source d'idées, de sentiments peut faire jaillir un jouet et surtout un être vivant, un petit oiseau auquel l'enfant jette des mies de pain, un petit chat qu'il caresse. Le cruauté ou la tendresse, la lacheté ou le courage, l'égoïsme ou l'abnégation peuvent avoir leur origine ou se révéler dans ces jeux enfantins.

O vous, mères intelligentes et aimantes, qui préferez l'ineffable plaisir de veiller à coté du berceau d'un ange aux flatteries et aux distractions que le monde vous offre, vous qui sacrifiez bien souvent votre santé et votre vie pour conserver celle de vos enfants, O vous toutes, étudiez leurs moindres actes, surveillez leurs repas, surprenez leurs premiers gazouillements, les premières manifestations de leur volonté.....mais observez-les surtout, sans qu'ils s'en apercoivent, dans leurs jeux et leurs amusements. C'est ainsi seulement que vous connaîtrez vraiment leurs qualités, leurs penchants et leurs défauts, et c'est en vous servant de ces mêmes jeux que vous pourrez former au bien ces tendres créatures si dociles et si faciles à gouverner quand on sait parler leur langage à eux, se mettre à l'unison avec eux et pénétrer jusqu'au fond de leurs candides petites âmes.

On croit, et c'est une opinion généralement admise, que les enfants et les jeunes gens des nations latines aiment moins les jeux corporels et les sports que ceux des pays du Nord, et celà peut-être pour des raisons de tempérament ou de climat. Cependant en Espagne il y a un grand nombre de jeux physiques, comme le jeu de *cache-cache*, *le jeu de Colin-Maillard*, le *saut* dans ses diverses formes, les *colonnes*, et plusieurs autres. Dans les provinces du Nord on joue *aux quilles*, *aux barres* et à *la paume*, soit en lieu clos, soit au grand air. Nous avons des jeux de bandes ou de parties comme celui de „justicia y ladrones, Moros y Christianos" (*justice et voleurs*, *Maurs et Chrétiens*) fort en vogue

dans les provinces du Levant, et dans ces dernieres années beaucoup de jeux anglais comme *le football*, *le tennis*, *le cricket*, *le golf* et d'autres, ont été introduits chez nous.

Les jeux collectifs et ceux de bandes ou parties ont une très grande importance pour l'éducation physique et morale. Comme le disait très bien l'illustre Dr. San Martin: „Ils sont l'école du courage personnel, de la vraie démocratie, de la fraternité humaine, de l'abnégation, de la discipline, et le miroir de la vie, telle qu' elle devrait être." Les différentes péripéties du jeu, qui mettent alternativemenr les enfants dans le cas de diriger ou d'être dirigés, la justice qui préside presque toujours au choix des différentes charges, le prix qui est la récompense de celui qui montre le plus de courage, sont des leçons vécues de morale et constituent une excellente gymnastique de la volonté. Dans le jeu, les distances sociales s'effacent et le meilleur compagnon est celui qui joue avec le plus d'enthousiasme, et non celui qui est né dans la sphère la plus élevée. De plus, l'enfant apprend à se vaincre et à dominer la douleur avec un stoïcisme qu'aucun pédagogue ne saurait lui inspirer. Devant le parti ennemi on ne pleure pas, on n'est pas lâche; ainsi tel enfant qui chez lui verse des larmes à la moindre contrariété, supporte héroïquement la déroute et même des douleurs réelles dans ces jeux collectifs.

Les jeux d'intérieur ont aussi un grand intéret pour l'éducation morale, spécialement les jeux d'imagination, véritables créations artistiques où l'enfant, auteur et acteur à la fois, se plait à représenter sa vie future (adaptée à la conception qu'il a de la vie) en étant successivement guerrier, évêque, peintre, père de famille etc.

Quand les fillettes jouent *à la maman* avec leurs poupées, quels trésors de sollicitude, de tendresse et de grâce ne déploient-elles pas! Combien de belles aptitudes et de promesses pour l'avenir si les parents et les éducateurs savent les conserver et les diriger, au lieu de les comprimer ou de les conduire dans une autre direction, comme cela arrive bien souvent, par ignorance ou par maladresse.

La vie familiale tout entière se révèle dans ces jeux enfantins. Plus cette vie sera pure, noble, utile, plus elle aura de l'influence sur la formation morale de ces enfants, qui répètent journellement, comme une leçon apprise par cœur, ce qu' ils voient faire chez eux, à leurs parents, à leurs frères, à leurs domestiques. Si un enfant est impertinent envers ses inférieurs, c'est que chez lui on traite quelqu'un de cette facon; telle petite fille qui bat sa poupée a été sans nul doute, elle aussi, battue quelquefois; si un enfant est menteur, on peut presque être sûr qu'il l'a appris des personnes de son entourage. La tâche de la famille, comme celle de l'école quand arrivera son tour, consiste donc à offrir toujours à l'enfant des tableaux de paix, d'amour, de compassion envers

les infortunés, à lui donner toujours des exemples de sincérité, de justice et de pardon, en un mot des exemples de beauté morale. Mais pour que l'école puisse réaliser tout ce qu'on exige d'elle aujourd'hui, il faut que ses dimensions, sa situation, son mobilier, son matériel et surtout son personnel ne laissent rien à désirer et que chaque école possède une cour et un jardin assez grands pour que les jeux de tous les élèves puissent avoir lieu commodément. Le type de „l'Ecole au grand Air" située dans un bois, éloignée du centre de la ville, tenant les enfants en contact constant et immédiat avec la nature, est, sous tous les rapports, le plus recommandable.

Dans les jeux on doit tenir compte de l'âge de l'enfant et de sa constitution physique, car tous les jeux ne conviennent pas aux différentes périodes de la vie. On doit éviter ceux qui réveillent ou développent les instincts bas ou cruels, comme la boxe, les combats etc; on ne doit pas confondre le courage avec la violence, l'intelligence avec l'astuce, la cruauté avec la justice. Pour l'école maternelle on doit recommander les jeux Froebéliens et ceux que la tradition conserve dans chaque contrée, comme la *ronde, le jeu de cache-cache, le jeu des quatre coins.*

Dans les classes inférieures des écoles primaires on doit continuer ces jeuxla, y ajouter les danses du pays comme on fait en Angleterre, et aussi le jeu de *quilles, le jeu de paume, le jeu de balle*, et quelques jeux collectifs.

Dans les classes supérieures on peut adopter les jeux anglais, et les jeux analogues du pays ainsi que les sports qui, selon le caractère de l'école, pourraient etre jugés convenables.

## CONCLUSIONS

1°. Le jeu, dans ses diverses manifestations, non seulement est un puissant auxiliaire de l'éducation physique et morale, mais encore il est le moyen le plus propre et le plus exact que les parents et les maîtres ont à leur portée pour connaître et découvrir les qualités ou les défauts de leurs enfants et de leurs élèves.

2°. L'étude des jeux de l'enfance et de l'adolescence doit occuper une place importante dans le programme de pédagogie des écoles normales.

3°. Dans la première enfance la mère doit diriger les jeux de ses enfants et jouer avec eux.

4°. Les jeux d'intérieur doivent être aussi dirigés et observés par les parents, sans que les enfants s'en doutent.

5°. A l'école le maître doit assister aux jeux des enfants et y prendre part, quand cela lui paraîtra convenable ou nécessaire.

6°. Les jeux scolaires doivent, autant que possible, avoir lieu au

grand air, et mieux encore en pleine campagne, non seulement pour des considérations hygiéniques, mais aussi pour l'influence moralisatrice de la Nature.

7°. On doit défendre les jeux qui excitent ou développent la cruauté, l'astuce, la violence ou n'importe quel autre sentiment bas ou vulgaire.

(Présenté en français.)

# THE SOCIAL EVIL

BY PROF. WILLIAM S. MORGAN

UNITARIAN SCHOOL FOR THE MINISTRY, BERKELEY, CALIFORNIA

„Is prostitution a very serious problem with you?" said I to the mayor of Rome. „Where is it not a serious problem?" came the quick reply. I told him to our sorrow it was one of the most serious problems of all civilized countries. „I wish you could tell me what to do with it?" he continued. He said he did not believe in segregation and examination." When you examine, you virtually take care of the public and protect it against contamination." An examination has taken place and the profligate upon the basis of the work done by the municipality is at liberty to go ahead. But this is wrong and does not actually prevent contamination. Because of this the mayor, against much opposition did away with examinations. Of course he contended that prostitution was a violation of the law: and whenever a house became notorious for its disorder he closed it up. But he has put the people of Rome upon their own responsibility.

The causes of the social evil are many. Some men and women will insist upon satisfying the sexual appetites in such ways as to endanger the health and morals of our municipal life. Evidently the evolutionary process is not yet complete. In the march from the beast to the angel there is quite a long strech. It takes many thousands of years to work out the tiger in human nature. But social impurity will go with the rest of our evils in time. Some are under the impression that civilization tends to increase the evil. Such a position is untenable.

A lack of education in matters pertaining to the relation of the sexes leads, we are confident, to much of this evil. Children left absolutely innocent, especially when they arrive at the age of puberty and the play of these racial instincts begin to be felt by them, when not properly directed, will seek out means of satisfaction and will be led into gross sin because of their very innocence and the culpable negligence of those who have them in charge. This lack of moral education must be laid both to the school and family. This sort of education must not only aim to give instruction as to the relation of the sexes but must be broad enough to give a solid ethical basis to the life of the young citizen so

that he may have a proper appreciation of the value of his healthy and normal life to the municipality and have a due respect for other lives. This sort of a training would tend to preserve the individual from becoming the source of physical and moral contamination. The lack of it accounts for the greater part of the vice with which we are confronted in our civilization.

People as a rule remain indifferent to vice when it does not apparently at least touch them. Then there is a consciousness of weakness in us all, that makes us charitable toward others. Some people even consider the social evil necessary to a large city. „We have it always, you cannot stamp it out". If I have heard this sentiment uttered once, I have a thousand times used it in any endeavour I have made to mitigate the evil. The same thing is said about corruption in politics and yet did away with all form of political corruption in England in 1835. But the chief defenders of the social evil are those who profit by it. It is safe to say, however, that if people were not indifferent to vice it would be impossible for the police to practice venality or to be negligent in the enforcement of law.

The social evil and crime go hand in hand. It is almost a demonstrable truth that if a man be lax in regard to the relation of the sexes, the commission of crime comes easy. The police know this so well that if they be on the hunt for a criminal, the first thing they do is to search among the resorts of the prostitutes. William M'c Adoo [1]) is of the opinion that segregation is necessary in order to enable the police force to perform its duty properly. „Religious people especially have always opposed the licensing or segregation of vice"....„There is apparently no use to argue from any given facts, so far as this element is concerned. The thing is wrong from their point of view, and there can be no compromise with it. That it exists, has existed and will exist, is a fact apparently not to be recognized by them. It is foreign however to my purpose to argue on the practicability or ethics of license or prohibition with regard to either vice or the sale of liquors. This can be said: that where is neither license nor segregation by common consent, nor permission to sell within certain hours and on prohibited days, there is very apt to be collusion between the police and those who break the law". He quotes the case of Washington, D.C. in support of this theory of segregation. The vice is here confined within a certain area of the city from custom. It is known by every one and avoided by all who wish to live a life beyond suspicion. There is no attempt on the part of the police to blackmail the women. Streetwalking is unknown.

It is very apparent to students of this great problem that we can

[1]) Wm MacAdoo. The guarding of a great city.

never successfully tackle it by the mood of despair. Is it not safe to assume that all diseases will disappear before the fully developed moral man of the future? There are those who differ from this opinion. Here is Mr. Lecky's apostrophe [1]) to the harlot: „Herself the supreme type of vice, she is ultimately the most efficient guardian of virtue. But for her, the unchallenged purity of countless homes would be polluted, and not a few who in the pride of their untempted chastity, think of her with an indignant shudder, would have known the agony of remorse and despair. On that one degraded and noble form are concentrated the passions that might have filled the world with shame. She remains while creeds and civilizations rise and fall, the eternal priestess of humanity, blasted for the sins of the people". Thus prostitution becomes the necessary foundation of the purity of the family. Man is naturally a profligate animal; he must satisfy under all conditions his sexual desires. He goes to a house of ill-fame and thus possibly preserves the family of his neighbour which he might otherwise have polluted. But it is rather difficult to see how Mr. Lecky could conceive of the purity of the family being sustained, when the husband and father becomes both physically and morally polluten himself. It sends a shudder through us to think of such a profligate man introducing fearfull venereal diseases into his pure family life. And what about the fallen woman?

Similar utterances were made by professor Gross in 1874. „Sexual intercourse is an imperious necessity, implanted in our nature, for the gratification of which man will brave any danger however great to health and even life. Whether descended from the ape or createn in the image of his Maker, he is still an animal, but who for the humanizing influence of civilization and Christianity, would be more savage and degraded than the wildest beast of the forest." If this postulate be admitted, it requires to prove that prostitution is an essential necessity of society.

Once any kind of a postulate be admitted the conclusion deduced by logical processses is of course inevitable. We deny the postulate. There is no reason to believe that man in his bestial capacity would be wilder than the ordinary tribe of apes akin to him. But here we have both civilization and Christianity which amount to nothing if they do not help man to submit all his appetites and desires to the control of reason. What argument is there here for prostitution? The sexual appetite of course is an imperious necessity, but is there nothing we can invent better than the scheme of prostitution to see to it, that the indulgence of this appetite shall make for the upbuilding of society and not for

[1]) Lecky „European Morals" — Vol. 2. p. 299.

its unmaking? And can it be truly said that we have made no progress in this respect since the destruction of the city of Pompeii?

Far saner and certainly more inspiring is the opinion of M. Worlomont expressed in the International Conference in Brussels in 1875. „If all nations were more fully penetratred with the sense of the duties which the protection of health and public morality imposes, and could agree by common consent to make mutual concessions for the purpose of instituting measures of general security, we should slowly see this plague, disastrous as it is for the whole human race, disappear from the list of human calamities."

Some of the evils resulting from vice are very detrimental to both physical and moral well-being. There are many diseases scattered through the race which have started from this source. Profligate men and women scatter germs of disease. Even prostitutes are allowed to marry. Dr. Mauriac in this pamphlet: „Rareté actuelle du chancre simple" says that „Soft cancer is a disgrace to our civilization". Have we not the power of destroying it as we destroy vermin, and all parasitic diseases which lodge in the skin? Yes, I am convinced that it will be made to disappear whenever society will seriously take the trouble to make it cease."

This authority is not so sure about syphilis. This disease entered Europe about the end of the 15th century and has never since ceased to rage. But he entertains hope even for the elimination of this awful scourge: „Reason tells us however that it is not inherent in humanity, so that we need not forever despair destroying it". But he is unconvincingly hopeless about genorrhea; we shall have it always with us even as long as humanity will last.

Were this all, it would not be so bad. Physical deterioration deleterious as it is from the viewpoints of political economy and the general welfare of the race is not to be compared to the moral deterioration that follows in the wake of sexual misuse. The agony a noble wife must feel at the discovery of her husband being a profligate, the moral injury to the man himself, the chastisement of his double life, the effect of his evil life upon the character of his children, his moral effect upon the community, the lessening of his moral grip along the gamut of virtues which contributes to the well-being of society which follows as a natural result from sexual laxness, are consequences very far-reaching in their operation. Even when such a person reforms, the scars are still left. When a policeman who has been guilty of alliances with prostitutes turns over a new leaf he is immediately told: „You are a nice one to preach: look at your own life". This voices a general feeling of distrust which possesses us all as we think of such cases.

The moral effect upon the degraded woman is worse even than that

upon the dissolute man. Having lost all sense of womanly honour she becomes a human derelict, lost to all virtue and ready for almost any crime. She joins the forces which are trying to destroy civilization and all the noble things it has developed in humanity.

The attempts to eradicate this evil are full of cautions to our eagerness. Severe penal measures have failed. The method of branding with the scarlet letter did not reach the consummation devoutly to be wished.

The non-interference method which was the police in England up to the year 1864 did not work any better.

The licensing and regulating system so extensively tried in continental Europe has not reached the desired result.

But we can do much, despite all the discouragements to minimize the evil. A thorough moral training should be given in our common schools. The immature citizen must be taught to regard the higher values of life above the price of rubies, he must be taught to respect the purity of the family, the virtue of sister and brother, the duty to preserve himself from moral and physical degradation, and in all things to live for the good of the whole. We shall never be able to cope with the social evil fundamentally untill this is done. This moral training must be done in the home and the school. Pamphlets should be issued as is now being done in certain parts of Germany for the use of parents in matters pertaining to the relation of the sexes. No pupil should leave the high school without a clear notion about venereal diseases. All of course must be done wisely and scientifically. None but competent and scientific instructors should be allowed to import this knowledge. Attempts at curing an evil must not become the means of aggravating it.

(Présenté en anglais.)

# DE OPVOEDING DER KUISCHHEID

DOOR C. SIMONS

LIER, BELGIË

---

1e. De deugd van kuischheid of zuiverheid wordt hier opgevat in den traditioneelen zin van 't woord, namelijk: Die deugd, welke de geslachtsdrift beheerscht, overeenkomstig de voorschriften van God en van ons redelijk verstand.*)

2e. Volstrekte onthouding is mogelijk en goed.

3e. Onkuischheid is onmatige begeerlijkheid met betrekking tot de geslachtsdrift.

Dit om nuttelooze besprekingen te vermijden.

In de 2a 2ae quest. CL III, art. III wijst St. Thomas er op, hoe de onkuischheid, als doel hebbende de geslachtelijke genietingen, welke allerhevigst zijn, natuurlijker wijze vele andere ongeoorloofde daden meesleept.

Het is dan geen wonder, dat al die het goed meenen met onze jeugd er om bezorgd zijn ze te sterken tegen de vijanden, die zoo talrijk en geweldig die schoone deugd komen bestormen.

Maar wat veel meer wonder is: dat het meerendeel dier menschen met de beste inzichten volstrekt niet schijnen te willen weten, dat op die vraag: „hoe onze kinderen zuiver bewaren", van vóór eeuwen een antwoord werd gegeven door eene instelling, welke op dit gebied een beetje meer geleverd heeft dan louter theorien; eene instelling, die de leer van het Evangelie voor ons bewaard heeft in hare leering, maar treffender in die onafzienbare rei maagden en zuivere jongelingen, van den tijd der vervolgingen af tot op onze dagen.

Wat antwoordt dus de Kath. Kerk, want van haar willen we hier spreken, op die vraag: „hoe onze kinderen zuiver bewaren?"

Vooreerst kunnen we in een verslag over de opvoeding der zuiverheid ook die vraag niet voorbijgaan — al zien wij ze dan ook nog met de Kerk als bijzaak aan — de vraag: „of en in hoeverre geslachtelijke voorlichting noodzakelijk is".

---

*) Aldus ongeveer Ernst, „Ouderplicht". Venloo, Mosmans.

Daarover meenen we:

1e. Dat het jammer is om te zien, hoevele ernstige menschen meenen, dat geslachtelijke voorlichting *het* redmiddel is. Of het meerendeel der werken, die opvoeding tot zuiverheid en geslachtelijke voorlichting heel eenvoudig synoniemen schijnen te maken. Wie over de verregaande naïviteit van sommige theorie-menschen in dit vak wil ingelicht zijn, ga het verslag na der vergadering van de Société de Philos. Franç. Févr. 1911.

2e. Dat het jammer is, dat sommigen, die zoover niet gaan, en ook nog wel een zeker belang hechten aan karaktervorming, meenen dat men daarover moet inlichten in volle klas, zelfs zoo aanschouwelijk als 't kan. Die dwaling hebben *Fonssagrives*, „*Le vice et ses risques*", en *Renault*, „*Education directe de la pureté*" wel het best weerlegd.

De vraag „of en in hoeverre voorlichting noodzakelijk is" wilde ik hier niet beantwoorden. Alleen zou ik durven bescheiden meenen, dat er groot gevaar is voor overdrijving in dien zin.

Nu komt het antwoord op de vraag: „hoe de Katholieke Kerk de opvoeding der zuiverheid bewerkt."

We moeten hier beschouwen algemeene en bijzondere middelen. Onder de algemeene middelen zouden we rangschikken de opleiding tot een deugdzaam leven, n.l. beoefenen der naastenliefde en der liefde tot God en het bestrijden van het egoïsme onder welken vorm ook. Zie daarover o. a. Card. Mercier in „*Vie Diocésaine*". Mechelen, Juni 1908.

Onder algemeene middelen verstaan we nog heel de christelijke ascese de leer der versterving. Förster heeft in zijne „*Sexualethik und Sexualpädagogik*" wonderwel de groote waarde der ascese doen uitkomen.

Eindelijk aanzien wij nog als algemeen middel de bijna godsdienstige vereering, met dewelke de Kerk, naar het voorbeeld van haren Goddelijken Meester, het kind omringt. Zware verplichtingen wegen van dien kant op alle opvoeders: ouders eerst en vooral, maar ook onderwijzers. Zoo zien we de grootste heiligen en geleerden zich met de vraag der opvoeding van de kleinen bekommeren: Joannes Chrystostomus, Augustinus Grillus, dichter bij ons Joannes B. de la Salle, Bossuet, Fénélon, Don Bosco, de pastoor van Ars, om maar bij enkelen te blijven.

Over de bijzondere middelen nu.

Hier neem ik ter hand den Mechelschen Catechismus. In de les van het zesde gebod vind ik na eene vraag, die verklaart wat dit gebod verbiedt, en hoe groot de boosheid van die zonde is:

„Wat moet men doen om de deugd van zuiverheid te bewaren?"

Om de zuiverheid te bewaren moet men ten 1e matig zijn in eten en drinken;

ten 2e. de gelegenheden vluchten;

ten 3e. God's tegenwoordigheid en de vier uitersten gedenken;

ten 4e. dikwijls biechten en ter communie gaan;

ten 5e. de Onbevlekte Maagd Maria godvruchtig eeren en aanroepen.

Een ding valt al dadelijk op: er staat daar niet: „Studeeren, gaan zien wat eigenlijk onkuischheid en onzuiverheid is"; er staan daar allemaal dingen, die men te *doen*, niet wat men te *weten* heeft.

Ten tweede kan men zien, dat er niet gesproken wordt van lichaamsoefeningen, baden en andere hygiënische voorschriften: niet dat de kerk zulke voorzorgen versmaadt, veel minder verbiedt. Maar dit mag wel eens in 't voorbijgaan aangemerkt worden: zij, die van die middelen alles verwachten, vergeten dikwijls het *doel*, waar die werken heen moeten.

Lichaamsoefeningen zijn niet altijd een goed middel; te veel vermoeinis kan slechte gevolgen hebben, ook met betrekking op de schoone deugd. Zie Payot. *Education de la Volonté.* En baden, koude of warme, kunnen en zullen heel dikwijls, gezien vooral de omstandigheden die er mee gepaard gaan, een verderfelijken invloed uitoefenen. Men denke aan de openbare baden van Rome, aan de badhuizen in onze steden, aan de zeebaden.

Nog eens, heelemaal *veroordeelen* doet de Kerk die middelen niet: maar, evenals de voorlichting aanschouwt ze die als bijzaak in de opvoeding der zuiverheid.

Hoofdzaak is dus: 1e. *Matig zijn in eten en drinken.* De methode om de kinderen daartoe op te leiden heelemaal uiteen doen, kunnen wij niet. Mogen wij echter wijzen op de krachtige middelen, die de Kerk by de hand heeft: Veertigdaagsche Vasten, met de andere vasten dagen door het jaar; vleesch derven op de Vrijdagen. Dan: de voorbeelden van Christus zelf en van bijna alle heiligen: de levende kloosterlingen en kloosterzusters: Carmelieters, Coletienen, enz. Daarneven de bonden voor drankbestrijding, in christelijken zin gestuurd.

2e. *De gelegenheden vluchten.* Hierbij hebben we dan als methodisch hulpmiddel die pakkende voorbeelden uit de H. Schrift: Joseph en Potiphar's vrouw; Samson, David, Salomon, de heilige jongelingen, Aloysius van Gonzaga, e.a.

Voorzichtig zijn wat betreft: oogslagen, lezingen, vergaderingen, aanrakingen (omhelzingen b.v.).

De jongens bezig houden.

Let er wel op, dat wij de kinderen niet alleen, niet zelfs vooral onderrichten, maar bijna uitsluitend africhten. En een der kenteekens van onze opvoeding der zuiverheid is wel dat afgezonderd houden onzer kinderen van de gevaren der jeugd, om ze zoodoende te sterken.

Tot hiertoe is er niets in de pedagogie der Kerk, wat niet iedereen van welke denkwijze ook kan aannemen. Eigen aan godsdienstige opvoeding is echter:

3e. *God's tegenwoordigheid en de vier uitersten gedenken.*

Laten we ons toch eens allen indenken, wat het op het gemoed van een kind moet teweegbrengen, wat een sterkte het moet geven: „Altijd en over al ziet mij God, mijn Meester; een Algoede, maar ook een strenge, rechtvaardige Meester! Ook wanneer ik heelemaal alleen ben, overal is dat oog daar!" En dan die gedachte in dat kind vast te leggen met het voorbeeld van de kuische Suzanna, bekoord door de grijsaards.

Wat een rem nog voor de vroeg ontluikende driften: die gedachte aan den hemel met een eeuwig geluk; een hel met eeuwig ongelukkig zijn; den dood, die ons op de onkuische daad zelf komen betrappen!

4e. *Dikwijls biechten en ter communie gaan.* Hier kunnen katholieken alleen nog heelemaal de gedachte volgen. Maar 't ware de moeite waard, in een speciaal verslag daarop te wijzen, wat de biecht in zuiver opvoedkundig opzicht moet uitwerken in een kind, dat toch voor alles blijheid, vreugde, zuiver genieten noodig heeft als tegengift tegen die geweldig aanbotsende driften; en hoe kan een kind van den eenen kant genoeg afkeer hebben van het kwaad, en van den anderen kant, wanneer het eens gevallen is, genoeg levensblijheid om aan verdere aanvallen te weerstaan, indien het geen middel bij de hand heeft, waar het *zekere reiniging* in vinden kan?

De communie. Nog eens, alleen katholieken kunnen dat heelemaal volgen. Maar dit moet toch iedereen toegeven: dat het hoogere zielsgenot, door die kinderen gesmaakt, wonderwel voldoet aan dien nood om te genieten, die ook in kinderen soms zoo dringend is.

5e. Een vijfde middel is het *inroepen van de hulp der onbevlekte Maagd.* Vooral worden aanbevolen drie weesgegroeten 's morgens en 's avonds. Op kinderen moet dit ook natuurlijker wijze diep inwerken. Zij kunnen zoozeer door liefde tot moeder gepakt worden! En zoo'n eindeloos betrouwen er in stellen!

Dezelfde middelen, aangewend om de zuiverheid in de kinderen te bewaren, dienen nog voor jongelieden en ook voor anderen. De bovennatuurlijke middelen blijven altijd de voornaamste, alleen moeten zij in sterker dosis aangewend worden, naar gelang de behoefte grooter wordt. De natuurlijke middelen ook veranderen niet: matig zijn en vluchten, nadenken op de groote waarheden. En hier komen dan ter hulp: sermoenen en meditaties; retraiten in alle opvoedingsgestichten; gesloten retraiten voor menschen in de wereld; congregaties van O.L.V.; Derde Orde van St. Franciscus; die alle machtig zullen bijdragen om alle deugden, maar vooral de zuiverheid te onderhouden in welken staat men zich ook bevinde. Ieder van die werken is ruimschoots de eer van een verslag waard. Want allen hebben zij op 't gebied der zuiverheid onschatbare diensten bewezen.

De Heer Dr. Doléris, in de vergadering van 28-2-11 der Société Fran-

çaise de Phil. zegde: „en matière sexuelle elles (les religions) ont échoué: leurs procédés pour obliger ou déterminer l'homme à la continence n'ont pas réussi." Daarop durf ik antwoorden: De Heer Doléris kent van de pogingen, door de Kerk ingespannen, niets, van de uitslagen veel minder. Hij weet niet, dat we, goddank, kunnen wijzen op duizenden en nogmaals duizenden, die zich onthouden; op de duizenden en nogmaals duizenden, die binnen de palen van een matig gebruik blijven.

Zou het oogenblik nog niet gekomen zijn de oogen te openen?

Nu, dat we alle kanten zien zoeken naar redmiddelen: zou men nu eindelijk eens willen zien in de richting, waar alleen de redding kan vandaan komen?

(Présenté en flamand.)

## ÉDUCATION DE LA PURETÉ

### RÉSUMÉ

Dans la question de l'éducation de la pureté, on confond souvent à tort les termes *éducation sexuelle* et *éducation de la pureté*. Sans prendre une position nettement marquée dans la question de l'éducation sexuelle, le rapporteur est d'avis que ce n'est pas là *le grand* moyen de former des hommes forts et chastes.

Les moyens employés par l'Eglise catholique — qui, malgré tout ce qu'on a dit, a fait ses preuves sur ce terrain — sont envisagés dans le rapport d'un point de vue purement naturel; autant que possible du moins, parce que certains de ces moyens ont une valeur presque exclusivement surnaturelle.

Les moyens *généraux*:

Education *chrétienne*. Le christianisme nous apprend à renoncer à nous-mêmes; c'est la lutte contre *l'égoïsme* sous quelque forme qu'il se présente. — (Cf, Förster Sexualethik und Sexualpädagogik. — u. m. Religion und Sexualpädagogik).

Moyens *spéciaux*. (Cf. Catéchisme de Malines).

1°) Etre sobre dans le boire et le manger.

2°) fuir les occasions dangereuses.

3°) se rappeler la présence de Dieu et les fins dernières.

4°) fréquenter les sacrements.

5°) honorer et invoquer dévotement la Vierge Immaculée.

Pour leur apprendre à mettre ces moyens en action nous avons surtout les exemples empruntés à la Bible et aux vies des Saints.

A remarquer surtout que l'Eglise instruit sans doute, mais qu'elle s'applique avant tout à faire acquérir des habitudes, à exercer *la volonté*.

On a dit: „si belles que soient les religions....en matière sexuelle elles ont échoué...." (Dr. Doléris à la Ste. franç. de Philosophie Séance 28-2-11) Le rapporteur se permet de croire que si, dans tous les milieux il y a des misères, on en trouve moins cependant dans les milieux religieux; et surtout, remarque trop souvent oubliée — que la vertu de chasteté se pratique *positivement* dans les milieux religieux infiniment plus que dans les milieux irréligieux ou anti-religieux. (Cf. Vic Diocésaine Ualines Fevr. 1912).

(Présenté en français.)

# THE EUGENIC APPEAL IN MORAL EDUCATION

BY JOHN RUSSELL, M. A.

FOR THE EUGENIC EDUCATION SOCIETY

„Thou art young and wishest for child and marriage.

But I ask thee: art thou a man who darest to wish for a child?

Art thou the victorious one, the self-subduer, the commander of thy senses, the master of thy virtues?

Or, in thy wish, doth there speak the animal, or necessity, or solitude, or discord with thyself?

I would that thy riches and freedom were longing for a child.

Thou shalt build living monuments unto thy victory and liberation.

Thou shalt build beyond thyself.

But first thou must be built thyself square in body and soul."

I am beginning to regret the undue emphasis on „moral education," as I have long regretted the undue emphasis on „Sunday." All days are holy (or unholy), and all education moralises (or demoralises).

In this paper I shall speak of „education" only, although I have allowed „moral" to appear in the title. And I shall say little of the Science of Eugenics except to restate (in my own words) what I understand to be its fundamental postulates: (1) That the quality actual and potential of a child at birth (the man or woman that is to be) depends almost entirely upon the inherent qualities of its father and mother (the man and woman that are) and (2) that this sequence in quality is a natural sequence, subject, in the measure of human knowledge and purpose, to understanding and control.

The law of cause and effect is too seldom taken seriously. Only a fool would seek grapes on a thorn-bush, but many of us in our springtime sow our wild seed, and afterwards blame everything but ourselves for the worthless crop.

„Carefully select both soil and seed," says Eugenics. „Good seed on good ground must (with wise cultivation) bring forth good fruit; bad seed or bad ground (even with wise cultivation) bad fruit."

„Cultivate always wisely," says the new Education, „but care above everything for the original quality of your material."

If those broad truths be true and what sort of man would he be who should go about to prove them false? educators of all grades (parents, teachers, preachers, law-givers) have a clear duty — to bring them home as truths to the conscience (which is the educated imagination) not only of all potential parents, but, since we are all educators of each other, of all men and women.

How are we to reach the conscience? That is always the supreme problem of education. In this particular case certainly not by postponement or mystification.

At the first psychological moment and in terms that are intelligible, there must be presented to the expanding child-mind the idea of physical parenthood. As the boy or girl grows older, the idea will take more and more definite form, and if the information has been conveyed with tenderness and wisdom (all tender and wise hearts will easily find a way) the imagination will have been armoured against pruriency and sex-blasphemy, and all their brood.

Upon knowledge of the physical heritage will be based the Eugenic appeal. To young children it can only be indirect — implied, but unformulated, in the general conception of service to the body. Someday, I think, my Duty towards my Body (when it has been set out in equally noble words) will become an integral part of my Duty towards my Neighbour, of which it is the essential basis. Even a little child can understand (because it can see) that damage to its own body never ends with itself, but always involves trouble, if not suffering, in the home circle. To turn this elementary understanding to account in the service of the home is the first step in the Eugenic appeal. To extend the understanding and to turn it to account in the service of the wider communities of school and country is a further step. The last step extends the understanding still further, and turns it to account in the service of posterity — the children of the children of to-day.

Is there indeed any other ultimate moral appeal than this appeal for mutual service — co-operation each with each in the great task of learning the uses of the world and its secret of happiness?

Eugenics only asks that the great ideal (and increasing practice) of service shall be extended to include service to the neighbours that are yet unborn.

In all the great fields of human activity such extension is already (more or less consciously) made — nay, has been always made. No great work has ever been undertaken for the sake of the living alone, least of all the begetting of children — except by the seducer.

But that greatest work of all, even though consciously undertaken for posterity, has been too often marred by selfishness, by shame, by fear, and above all by an ignorance which is almost a superstition.

Children are „sent," forsooth! Children are never sent. They are made, and it is we who make them — in our own image. And the bodily act that makes them is not to be estimated in any terms of personal satisfaction, but in terms of blessing (or curse) to a world.

I am not here concerned with the manifold changes in manners and customs that would follow from a national acceptance of the Eugenic ideal, or with the personal problems of infinite complexity that would arise.

I will only remind any who need reminding that most of our personal problems are of infinite complexity already, and will only add that a well-defined principle of action, and a clearer conception of duty, might help us to pick our way even through the pitfalls of sex with greater security to ourselves and to all men.

Nor do I propose to set out a syllabus of the sex-education (as it may be called) upon which the Eugenic appeal must be based. Syllabuses have their place in education, but in these intimate matters the teacher who really cares (and all others must be silent) will find his (or her) own best way.

I conclude with the following summary of opinion.

1. Sex-education is not mere information, not knowledge of sex-functions for its own sake, but knowledge for the sake of the proper use of those functions in the interest of self and society.

2. Sex-education is necessary for four main reasons: (a) Because sex is the greatest factor in human progress. (b) Because the misuse of sex has been, and is, the source of untold suffering and untold waste. (c) Because misuse arises chiefly from ignorance (or perverted knowledge), for which the best cure is education in right knowledge and right. (d) Because in most cases sex-knowledge, if not wisely imparted by the proper persons, will be unwisely imparted by improper persons, — often with disastrous results. A child's religion is not left to the ribald scoffer. Why then this other holy thing?

3. Sex-education must be begun by the parent in the home, continued by the teacher in the school, and perfected by an enlightened public opinion.

4. The task of the school depends upon whether proper foundations have been laid in the home, or whether that duty has been neglected.

In the former case the task of the school is comparatively simple. Home has instructed, school will educate. The teacher, having himself (or herself) the right attitude, and knowing that the child, boy or girl, has the essential knowledge, will reinforce the general moral appeal, whenever the occasion seems to serve, by references to what I venture to call the sex-sanctions: (a) That quality (in all senses), mothers at birth depends upon the quality of fathers and (to theNth generation).

(b) That this quality is impaired by precocious use (or other misuse) of the parental sex-organs, and even by abandonment to sex dreaming.

(c) That it is a clear social duty, not only to the present generation, but to future generations, to keep our entire boedies in health, the body being the chief servant (or master) of life.

(d) That it is always a social duty to mate eugenically, sometimes a social duty not to mate at all.

In a word, the schoolmaster (or schoolmistress) must be free upon due occasion to say *publicly*, „Remember this thing I am asking you to do (or not to do) is not for your own sakes only, not even only for the sake of your neighbours (here in school or presently in the world), but above all for the sake of the children that may some day be born of your own bodies."

Upon due occasion also he (or she) must be free to talk *privately* of sex as frankly and as earnestly as a wise parent, a wise doctor, or a wise friend.

Such talk, whether public or private, would be one of the chief aspects (in school) of the Eugenic appeal in practice. The conceptions of responsibility upon which it is based are among the educator's chief sources of inspiration.

The task of the school, when home has neglected its duty, is a much more difficult problem. Any *public* appeal, except in the vaguest and most general terms would scarcely be possible, and any *private* appeal based on frank information could only be made (consistently with the present view of the rights of parents) with consent from home.

And so the satisfactory education of the child in these supreme responsibilities must wait for the satisfactory education of public opinion. To that consummation this congres (like all other plain speaking) will materially contribute.

(Présenté en anglais.)

# KARAKTERVORMING EN REIN LEVEN *)

door Lod. van Mierop

Redacteur van „Levenskracht"

De Rein- Leven idee houdt als hoofdmomenten in:

A. beheersching van het natuurlike door het geestlike.

B. de vrije levensomgang der beide geslachten.

Waar de Rein Leven-idee bij de opvoeding voorzit, zal zij door naar moment A een ontwikkelingsproces van dezen aard tot verwezenliking brengen.

Reeds na de geboorte zijn alle zintuigen geschikt tot gebruik en in werking. Het zintuigelik leven ontwikkelt zich sterk in de eerste levensjaren. Lust- en onlustgevoelens spreken dapper hun woordje mee en gaan allengs een hogere toon aanslaan. Dan is het de periode van het lichaamelik gedijen. Dan kan het dierlike leven niet krachtig genoeg uitgroeien. De natuurlike grondslag wordt dan gelegd voor het later tot geestelikheid uit-te-groeien wezen. Er kan dan niet genoeg geijverd worden voor lichamelike gezondheid, die reeds vóór het huwelik door de beide ouders dient voorbereid te wezen, zichtbaar beslag gekregen hebbend in een „geneeskundig onderzoek vóór het huwelik". (Vgl. Nr. 14 der Bibl. v. Reiner Leven „Over het geneeskundig onderzoek vóór het huwelik", Chreestarchia afd. Uitgeverij, Soest.)

Het instinkt van het dier wordt gemist in het wezentje, dat bestemd is om redelik mens te worden. Daarmee ontbreekt de natuurlike in-evenwicht-houder, die paal en perk stelt aan de zinnelike neigingen en driften, de organise remmer en leider der dierlike wereld.

De onbewuste zelfbeperking van der dieren instinkt vraagt derhalve voor het mensschepseltje een plaatsvervanger en dat wel naar zijn aard: in de bewuste zelfbeperking van de menselike geest.

Om dit proces te bewerkstelligen en eenmaal met een goede uitslag bekroond te krijgen, mag eigenlik wel d e hoofdzaak genoemd worden, d e kern van opvoeding in 't algemeen.

De losgelatenheid van het zinnelik leven des kinds, die overal en

*) Vereenvoudigde spelling.

voortdurend eigen bestaan in gevaar brengt en aan schade-toebren ging blootstelt, dient op de juiste wijze ingetoomd te worden, wil he goed gaan door een beteugeling, van de betrokkene zelf uitgaande

Het zich-laten-gaan moet dus verliezen in zelfbeheersing.

De weg tussen die beide uitersten is een zeer lange; veel hinder palen bemoeiliken de voortgang. Het is een weg die in het leven va 't kind aanvangt, om in het leven van de volwassene zich verder ui te strekken. Menigeen legt 't in heel z'n leven zelfs niet halverweg af. Talloos velen struikelen onderweg, geven de moed op om voort t schrijden en vergroten zodoende de uitgebreide gevangenen-stoet va slaven hunner eigen zinnelikheid.

Voor deze laatsten is het een mislukking. En daarmee een onbevre digd, drukkend bestaan.

Ze kunnen voor opvoeders nooit in aanmerking komen. Vandaa dat zoveel ouders minder invloed ten gunste uitwerken op hun eige kinderen, dan vreemden. Want bij opvoeding is persoonlike invloe het voornaamste. Niet van mooie woorden gaat hier de kracht uit maar van de doening des levens, van het geestelik gebaar des men sen. Men dient zelf zinnen-beheersend te zijn om anderen tot zelf beheersing te doen stijgen. Men dient persoonlikheid te wezen, wi een ander, wil een jongere, wil uw eigen kind vertrouwen in u stelle als leidsman in het menselik leven.

Opvoeding is niet anders dan karakter-wrijving in dagelikse levens omgang. Alle opzettelikheid van opgedrongen inmenging en raad geven late men wijselik achterwege. Wie niet een eigen persoonlik heid te geven heeft, vindt bij al dat andere, dat dan levens-leeg blijft toch geen baat, met de kans nog veel te schaden.

De oudere heeft gewoon in het dageliks gebeuren mee te lever met de jongere(n), meedoende met wat te zijner tijd aan de beur komt. En dan heeft hij zich te geven zoals hij is, zonder meer. En zo leeft hij dan in de eerste plaats z'n eigen leven. Hoe dat is, is beslis send voor degeen, die nog onervaren tegenover 't leven staat en di van z ij n leven aflezen zal uit de schoonheid der karakterlijnen een ideaal van levensvoortgang, tot levend richtsnoer wordend voo alle doen en laten, voor innerlik ziel-beroeren niet 't minst.

Een voorbeeld uit mijn eigen leven. Mijn vader was een groot lief hebber van roken. Zodra hij zich 's ochtens gewassen had begon het al. Afwisselend sigaren en pijpjes, zo de hele dag door. Als kleine jongen was ik niet anders van hem gewoon. Toen gebeurde het, ik weet het nog zo goed, dat hij naar een professor was geweest om raad tegen z'n hevige aangezichtspijnen. Met etenstijd komt hij thuis en vertelt aan mijn moeder wat die professor gezegd had, waarbij ook dit: dat hij beslist niet meer roken mocht. „M'n laatste pijpje heb ik

dus gehad. Dat is nu voortaan uit". En 't was ook uit. Van datzelfde ogenblik af heeft hij nooit meer gerookt. Die zelftucht en die wilskracht las ik van mijn vaders leven af. Er werd nooit over gesproken. Maar dàt heeft een stoot aan mijn karaktervorming gegeven. In dier voege was de levensomgang met mijn ouders mijn ware opvoeding.

Karaktervorming zal zo als vrucht van opvoeding rijpen. Maar daarvoor dient de opvoeder zelf man of vrouw van karakter te zijn. Iets eigens dient men te bezitten, waardoor men zich als karakter van z'n omgeving onderscheidt. Iets eigens in de trekken door bewuste zelfbeperking ingegroefd, iets eigens in de opgaande lijnen, van zelfoverwinning getuigend. Iets eigene in volledige verschijning, als persoonlikheid.

Zoo iets eigens wordt alleen door wel-gerichte wilskracht gewrocht. Werktuig is wilskracht in de hand van de geestelike leider en heerser in eigen ziel, van 's mensen Rede.

„Rein Leven-mens" dient dus de opvoeder te zijn, wil hij met karaktervorming resultaat bereiken. „Rein Leven-mens" dan aanduidend: iemand, wiens zinnelike neigingen onder de beheersing staan van Rede en Geweten.

Wat zal nu de uitwerking wezen van de levensomgang van kinderen, jongeren, volwassenen met mensen die opvoeder zijn en kunnen zijn, in de boven door mij bedoelde zin? Meer bepaaldelik dan met betrekking tot het ontwikkelingsproces van het zich-laten-gaan tot het eindpunt der zelfbeheersing?

Waar in den aanvang iedere inwendige kontrôle, iedere inwendige rem ontbreekt, zal dus iets dat van buiten 'n tegenhoudende kracht uitoefent daarvoor in de plaats dienen te komen. Zo geschiedt het dan ook door de gehele wereld om ons heeen. Het hard-dravende kind zal door de muur in z'n vaart worden gestuit. Meestal gebeurt dat tegenhouden door de grof-stoffelike dingen op een vrij harde manier. De opvoeder nu zal in vele gevallen hun taak overnemen en de tegenstand veelal wel beslist maar minder pijn-doend uitoefenen. Voorts zal hij, zodra de prilste jeugd achter de rug is, tegenover de kleinen niet anders optreden dan zooals hij dat gewoon is geraakt in de samenleving met z'n medemensen, daarbij dezelfde regelen van orde, zindelikheid, voorkomendheid, hijgiene enz. in 't oog houdend, hoogstens daarbij een graduëel verschil toelatend al naar gelang van de leeftijd en de mate van ontwikkeling, die reeds bereikt is.

Zoodoende leert in ieder geval het kind zich reeds gewennen aan een intoning zijner zinnelike neigingen en zijner daaruit voortvloeiende verlangens en begeerten, welke hij kan respekteren omdat hij die intoning ziet uitgaan, niet van een domme dode massa, met wiens doen hij geen kontakt heeft, maar van een levend persoon, tot wie hij

zich erg voelt aangetrokken, en tegen wiens optreden hij langzamerhand eerbiedig aankijkt als iets onaantastbaars en in de letterlike zin voorbeeldigs.

In drieerlei geleding zouden wij de weg tussen het zich-laten-gaan en de zelfbeheersing knunen aksentueren.

Eerstens de potentialiteit van de in-bedwang-houding door uitwendige tegenstand. Hoe deze dan geleidelik heeft te komen tot het reële der eigenwillige individualiteit, om ten slotte vandaar voortontwikkelend op te klimmen tot de idealiteit der geestelike persoonlikheid.

Het ideaal dat het kind afleest van de persoonlikheid en van heel het leven zelf van de „Rein Leven-mens"-opvoeder. gaat niet alleen uit boven de fysise tegenstand, die de losgelatenheid van het zinnelik leven te breidelen heeft, maar gaat immers ook verre uit boven de ontwikkelingsfaze der eigenwillige individualiteit, waarin de zinnelikheid toch eigenlik niet anders dan een compromis gesloten heeft met het verstand, om bij tijd en wijle zich als de machtigste te doen kennen.

Het ideaal van de „Rein Leven-mens"-opvoeder, hetwelk het kind zich als vanzelf, aanvankelik door de zucht tot nabootsing, later ook door een spontaan gevoel van simpatie, tot richtsnoer van eigen leven heeft verkozen, reikt tot de hoogte van volledige menselikheid, waar onze geestelike persoonlikheid is uitgegroeid.

In de omgeving van zo iemand als opvoeder zal het kind z'n gehele jeugd door wilsoefening betrachten en zelfbeheersing aankweken. Dan eens zal het leeren zich genoegens te ontzeggen, een plicht te laten voorgaan bij een pretje. Dan weer zal het uit zelf-achting taai volhouden om een kwade hebbelikheid de kop in te drukken. Het zal z'n lichaam wennen aan de harde dressuur en het zal alle krachten inspannen om die vastberadenheid, dat doorzettingsvermogen, dat steeds-weten-wat-je-wil, dat durven lijden voor wat je uit overtuiging weet dat goed is, en zovele andere karaktereigenschappen, nog te verwerven, die het begerenswaard en bezittenswaard is gaan vinden door de omgang met z'n opvoeder, in wie het deze vermogens in zulk een hooge mate verwerkelikt ziet.

De ware opvoeding zal om te beginnen zijn een opvoeding in waarheid. Zo zal dan het leven van kind en opvoeder voor elkander open liggen, er zal niets verborgen worden gehouden en derhalve zal blank en vol vertrouwen bloeien. In die sfeer is ook alleen mogelik de normale ontwikkeling van een gezond geslachtsleven. Ook daar dus na de tijdige voorbereiding en met een verstandige levenswijze: een strenge zelftucht, die vrij gemakkelijk bereiken doet een beheersing van het natuurlike door het geestelike. Volharding op de eenmaal ingeslagen weg bezegelt het slagen.

Waar de Rein Leven-idee bij de opvoeding voorzit zal zij door ıaar moment B., de vrije levensomgang der beide geslachten, leiden ot menselike gelijkwaardigheid bij de onderlinge sekse-verhouding :n tot een gemakkeliker en waardiger wijze van samenleving in 't ılgemeen, tot een inniger en meer duurzame band van huwelikslen in 't bizonder, dan tegenwoordig wordt bereikt.

Geen karaktervorming zonder karakterwrijving. Daarbij het ooral niet laten aankomen op de aanraking met 'n paar mensen, met uitsluiting van bepaalde anderen als groep, als „stand", als „geoofsrichting" of „geestverwantenkring". Vóór alles dus de opvoelende kracht behouden, gelegen in de vrije omgang der beide geslachen op alle leeftijden. Want dan alleen zal de hierdoor ontstaande karaktervorming het stempel dragen van een vervolledíging van le mens.

Onder gunstiger voorwaarden kan dit zeker wel nimmer geschielen dan wanneer een „Rein Leven-mens"-opvoeder als levenskrachtnhoudend middelpunt in een zeker gezin of 'n zekere omgeving ungeert.

## CHARAKTERBILDUNG UND DIE IDEE DES REINEN LEBENS

### ZUSAMMENFASSUNG

Allgemeine Tendenz:

Die Rein-Lebenidee enthält als Hauptmomente:

A. Beherrschung der Narturtriebe durch den Geist.

B. Freien Umgang beider Geschlechter.

Wo die Idee des reinen Lebens bei der Erziehung vorwaltet, wird sie durch A zu einer willenskräftigen, selbstständigen Persönlichkeit führen, die im Stande und auch des sichern Willens ist sich zu richten nach den Anforderungen menschlicher Lebensnormen.

Durch B wird sie menschliche Gleichwertschätzung im gegenseitigen Verhalten der Sexen anbahnen, und eine leichtere und würdigere Weise des Verkehrs überhaupt, ein innigeres und mehr dauerhaftes Verbundensein besonders im Eheleben ermöglichen als unter den jetzigen Verhältnissen besteht.

Zusammenfassend: Charakterbildung, auf welche beide Momente einwirken, wird in ihrem Wesen das Kennzeichen tragen der vollen Menschenentwicklung, d.h. der junge Mann und das junge Mädchen, die unter Einwirkung obengenannter Verhaltungsregeln ihren Charakter bilden, werden ein volleres, reicheres Menschendasein anstreben und erreichen.

(Présenté en hollandais.)

# EUGENIC EDUCATION OR EDUCATION FOR PARENTHOOD

BY DR. C. W. SALEEBY

LONDON

---

It is a privilege to respond to the invitation to read a paper before this Congress from the standpoint of those to whom I have given the name of Eugenists. For after nearly a decade of eugenic teaching and propaganda I see more and more clearly, that what was not in my mind at all at the start, must indeed be regarded as the very foundation of any practical programme of eugenics. In a word, apart from the institution of marriage itself, I regard eugenic education as the first necessity, if any of the other demands of eugenists are to be effectively granted. This eugenic education or education for parenthood must be for youth of both sexes, adapted carefully to the special conditions and circumstances of boys and girls respectively, and reinforced at every point by the religious sanction. Here, above all, it is that the churches will ere long find and perform one of their great functions, long and disastrously neglected.

Half a century ago Herbert Spencer published a great indictment of the educational system of his time, in that, whilst educating for everything else, it wholly ignored the most important duty and responsibility of all, which is parenthood; not, as he observed, that this duty can be discharged without preparation, nor yet that it will devolve, directly or indirectly, only upon the few. This omission, deplored in 1861, is still to be noted, and is still more to be deplored in 1912, when the birth-rate amongst all except the mentally degenerate has fallen so greatly and is still falling. In the overhauling revision and reconstruction of the whole scheme of education, which is now imminent, we must and will see to it that this huge and fatal omission is made good. The more must this imperative duty to the nation's adolescence be discharged now that the time is at hand when educational care is not to cease for the vast majority of the nation's children, just when the boy is beginning to become a man, and the girl a woman.

But let it be very clearly laid down, that by education for parent-

ood I do not mean merely instruction in, say, the science and art of aby-feeding. Instruction is not education, but merely one of the nstruments of education. Instruction in the practice of motherhood is rgently needed in all classes of society except those where the mother elegates her most divine functions to the charge of a competent pro- essional. It would be folly indeed to decry all and any efforts in the vay of schools for mothers, hygiene classes and so forth, for remedying he appalling maternal ignorance, which, as I have asserted ever since he beginning of the modern campaign against infant mortality, is the hief cause of that perennial slaughter and damage. Such instruction, owever, whilst a necessary instrument of education, is not the whole, or even the greater part of it.

To take the case of the girl, parental education, instead of merely oncerning itself with the care of her baby, will be at work when she is hoosing the baby's father. In all times and places, women's primal nd supreme function is or should be that of choosing the fathers of he future. This great idea should be recognised, implicitly and expli- itly, in the education of every girl; she is or may be partly responsible or the future of mankind. She herself, mind and body, is holy, for she s the temple of the life of this world to come. She must honour and are for herself accordingly; and this twofold aspect of her present and uture duty, in caring for herself and in choosing her co-creator of the uture, must be instilled into her mind with the solemnity, the sanctity, nd the authoritative sanction of a religious dogma. The faithful assi- duity, the variety of method, the earnestness, the perseverance with which in the past the mysteries of religion were instilled into the young — these must be rivalled and surpassed in educating for parenthood, which will be an essential part of the religious education of the future.

No less definitely than the celestial religion's appeal to permanent and valuable constituents of human nature, this terrestrial religion, and the education for it, appeals to powerful, almost ineradicable, ele- ments of our being. The natural man and the natural woman are Eu- genists at heart. Each of them prefers, in members of the opposite sex, youth and maturity rather than senility, beauty (which has a high degree of correlation with health) rather than ugliness, straightness and efficiency of limbs and feature rather than deformity, optimism rather than pessimism, intelligence, good temper, sympathy rather than their opposites. There is indeed, speaking in popular language, a eugenic sense; and the business of those who undertake the great task of education for parenthood is to educate — that is, to lead forth and develop — this sense, and, in the first place, to oppose and if possible destroy all those agencies, chiefly servants of Mammon, by which the growth of this most precious element of our nature is vitiated or arrested.

But we must be very heedful of our speech. If we are to call ourse
ves Eugenists, Race-Regenerators, Imperialists, or Patriots, we mus
beware of saying, in the hearing of our juniors, that „So-and-so ha
made a good marriage", when we are palpably referring to factors whic
cannot possibly determine, nor ever did, nor ever will, the goodness c
badness of any marriage. We cannot regenerate the race, nor even sav
our civilisation, if we are to talk — nay, worse, if we are to act — i
this way within the hearing and sight of youth.

Many a sermon might be preached from this text; none the less cor
sidering that, so far at anyrate, as England is concerned, the standard c
ostentation and luxury has risen even within the memory of the young
It would need many chapters, psychological and physiological, to de
monstrate in how many ways, obvous and obscure, luxury is dysgeni
as indeed the pages of history, even without analysis, would go far t
prove. Here it is impossible to do more than urge that, if our educatio
for parenthood is to comprise example as well as precept — if, indeed
it is to be worth a straw in its actual effect upon the conduct of th
young generation, it must comprise a campaign against luxury i
every shape and form. I do not advocate the so-called „simple life" c
the „return to Nature", as those terms are commonly unterstood. W
can no more „return to Nature", in that sense, than maturity can re
turn to the womb; but it is possible to accept civilisation, use the tel
phone, take a daily bath, enjoy the most complex orchestral musi
read books, refrain from casual expectoration, and do many othe
things of which we should find no sign if we „returned to Nature"
and yet preserve, in personal habits of diet and sleep and exercise an
thought and desire, a simplicity and rationality which all these „mo
dern improvements" may indeed be made to serve.

And so far precept is concerned, we may note for our instructio
and for that of youth, that no race or civilisation hitherto has been abl
to survive luxury. „Nothing fails like success", as I am in the hab
of stating it; and the simple and efficient cause of this failure is th
failure of the birth-rate. That failure has many causes, and their an
alysis is a great and lengthy theme, simple only to those who have give
it no thought; but if we know the fact, the explanation is of no prac
tical importance. Our duty is plain: for ourselves and those whom w
can influence we will abjure indolence and ostentation and indulgenc
in all their forms.

It follows that, when our young people want to marry for love, th
foremost question in our minds will always be: Is it really love? If i
be that noble and exquisite thing, if the desired partner be such an on
as can evoke it in its lovely entirety, then in the name of heaven an
earth let us beware lest we dare to regard any other question, least c

all Mammon's, as of equal, if indeed of any importance. It is, of course, impossible to compress into the pace now available a whole treatise or even a compendium of answers to criticisms; but at least the foregoing passages may indicate the answer to a criticism which reaches me, in public discussion and private correspondence, perhaps oftener than any other criticism that „Love laughs at locksmiths", or (in a slightly different form) that the Eugenist is proposing to ignore or even to outrage one of the most beautiful and precious attributes and possibilities of human nature. The Eugenist who proposes to reckon without love is a fool, pernicious if he were not futile, and no more need be said of him. Eugenics must recognise love and do it honour and use it, and champion it against those who, in all times and places, are prepared to defile it for Mammon or Bacchus or Priapus.

It will be seen, even from a few sentences such as these, that Education for Parenthood, as I conceive it, is far too great a thing for any one person, or even for any one profession, to compass. It requires — and when its importance is realised it will obtain — the co-operation of all who are in any way responsible for youth. Four great classes of persons have this duty laid upon their shoulders — the parents, the teachers, the ministers of religion and the doctors. Each of these four groups of persons has its own special responsibility and its own special duty. Education for parenthood will be achieved, and the future of civilisation will be assured, on that day when these four classes learn to work hand in hand in sympathetic and organised combination, without jealousy, with mutual respect, in constant consultation, for the common end.

In preparation for that day we may briefly define the proximate goal and ideal of this education. All educators presumably have a goal in view — some ideal of mind or body or conduct at which they aim. This education is to aim at making worthy parents. Many of those who undergo it will doubtless never become parents; they will be all the better citizens, all the better individuals, all the fitter to discharge the function of foster-parenthood which devolves, more or less nearly, upon every responsible member of the community, if they have received such education as I have in mind. Its proximate goal is what may be most simply and succinctly defined as eugenic marriage.

(Présenté en anglais)

# SEXUELLE AUFKLÄRUNG UND ERZIEHUNG VOM NERVENÄRTZLICHEN STANDPUNKT AUS

VON DR. MED. L. FRANK

NERVENARZT IN ZÜRICH

Jeder Nervenarzt, der sich nicht damit begnügt, einfach die Symptome seiner Patienten nach der Schablone zu behandeln, sondern in jedem einzelnen Fall den Ursachen der sich ihm bietenden Krankheitszustände nachgeht, wird sich nicht der Einsicht verschliessen können, dass ein ganz erheblicher Prozentsatz der nervösen Zustände, die in seine Behandlung kommen, ihre Ursache in Anomalien des Affektlebens haben. Unter diesen Anomalien stehen die des Sexualaffektes unbedingt in erster Reihe. Bei einem grossen Teil dieser Störungen drängt sich ihm die Ansicht auf, dass sie hätten vermieden werden können, wenn dem Patienten zur richtigen Zeit die nötige Aufklärung über Sexualleben zu Teil geworden wäre. Der Nervenarzt muss bei seinem Einblick in die Entstehung nervöser Zustände sich unbedingt mit auf die Seite derjenigen stellen, die vom heutigen Erzieher vom rein ethischen Standpunkt aus verlangen, dass der Jugend sexuelle Aufklärung gegeben wird unter Vermeidung jeder Unaufrichtigkeit oder gar der Lüge. Bei dieser Stellungnahme des Nervenarztes muss aber mit Nachdruck darauf hingewiesen werden, dass diese Aufklärung eine möglichst individuelle sein muss. Wer über eine grössere Erfahrung auf diesem Gebiete verfügt, muss die heutige Art und Weise, die es dem Zufall überlässt, wie die Jugend mit dem Sexualproblem bekannt gemacht wird, ganz entschieden verwerfen. So unsinnig es für den Einsichtigen sein muss, die Tuberkulose lediglich dadurch bekämpfen zu wollen, dass man möglichst viele Tuberkelbazillen vernichtet, ebenso widersinnig ist die Bekämpfung der Unsittlichkeit nur durch die Entfernung obscöner Bilder und Schriftwerke. Wie es für die Bekämpfung der Tuberkulose notwendig ist, das Einzelindividuum resistenzfähig zu machen, so kann eine ethische Schädigung der Jugend nur dadurch vermieden werden, dass sie sich allem Sexuel-

len von früh auf in richtiger Weise so gegenüber zu stellen vermag, dass sie sich von allem Hässlichen und Niedrigen von selbst abwendet.

Diese Aufklärung ist für den Nervenarzt deshalb von ausserordentlicher Wichtigkeit, weil schon von der frühesten Jugendzeit an Störungen im Sexualleben vorkommen, die bei dem heutigen Vertuschen und Verheimlichen im Stillen lange Jahre hindurch fortbestehen, bis sich schliesslich ein Krankheitszustand ausgebildet hat, der die Hülfe des Arztes erheischt, in der Regel, wenn es schon zu spät ist. Dieses Verheimlichen hat seine Wurzel in der ganz und gar falschen Stellung der Eltern und Erzieher in sexuellen Dingen gegenüber den Kindern. Wir wissen heute, dass das Sexualleben nicht erst in den Entwicklungsjahren sich geltend macht, sondern dass es schon in den allerersten Lebensjahren eine Rolle spielt. Mit andern Beobachtern kann ich auf Grund eigener Erfahrung konstatieren, dass die Richtung des Sexualtriebes in der Regel um die Zeit des vierten Lebensjahres im Unterbewusstsein des Kindes determiniert zu sein pflegt. Die Erfahrung zeigt, dass in den ersten Lebensjahren schon sexuelle Gefühle im Kinde laut und mit einem Sexualobjekt associativ verbunden, resp. auf ein solches übertragen werden. Jedes weitere Erlebnis im Sinne dieser ersten Bahnung bestimmt die normale oder pathologische Richtung des Sexualtriebes. Stellen sich im Verlaufe der weitern Entwicklung, besonders zur Zeit der Pubertät, Auffälligkeiten ein, so wären wir bei unsern heutigen Behandlungsmethoden imstande, solchen Patienten, die oft geistig hochstehend und wertvoll sind, zu helfen und sie vor einem schweren Schicksal zu bewahren. Der Laie ahnt nicht, welch schweres Leid für eine ausserordentlich grosse Zahl von sonst normalen, aber auch von krankhaft veranlagten Menschen das Sexualleben mit sich bringt. Was da im Stillen gekämpft und geduldet wird, welches Martyrium Tausende und Abertausende zu tragen haben infolge unserer unaufrichtigen, heuchlerischen Lebensauffassung, das lässt sich kaum ahnen, denn selbst der Arzt, der oft der Vertraute dieser Dulder wird, bekommt ja nur von einem ganz verschwindenden Teil solcher Leidenszustände Kenntnis. Wie manche Freude, wie manches Lebensglück wird schon in den ersten Kinderjahren zerstört, ohne dass es die Eltern und Erzieher nur vermuten können. Lediglich die Decenz am falschen Orte ist die Ursache all des Unglücks. Wie häufig ist doch gerade der Ausbruch schwerer und schwerster nervöser Erscheinungen auf Aeusserungen des Sexuallebens gerade in den Entwicklungsjahren oder auf den allerersten Beginn einer Ehe zurückzuführen. Ist doch jeder Nervenarzt heute noch täglich im Falle, zu erfahren, in welch unverantwortlicher Weise sowohl junge Männer, wie Mädchen in völlig unaufgeklärter Weise die Ehe eingehen. Auch heute noch sind die Frauen selbst aus den sogen. ersten Gesellschaftskreisen gar nicht selten, die bis zum

Ablauf ihrer ersten Geburt absolut keine Ahnung von diesem Vorgang haben. Es liegt gar nicht selten ein merkwürdiger Widerspruch darin, wie Eltern ihre Kinder zu behüten und zu bewahren glauben, indem sie mit grösstem Eifer alles tun, um ihnen doch ja jedes Bekanntwerden mit dem Sexualproblem vorzuenthalten. Sie überlassen diese Aufklärung dem Zufall oder dem rohen, ungebildeten, nicht selten perversen Dienstmädchen oder anderen schon sittlich verdorbenen Kindern oder jener ordinärsten, die Patienten ängstigenden Schundliteratur, nicht selten sogar von Aerzten verfasst, die ihre Opfer selbst durch Annoncen in sonst angesehenen Zeitungen suchen. Die Erzieher sind sich eben gar nicht bewusst, dass der jedem lebenden Wesen innewohnende sexuelle Trieb sich Geltung verschaffen, sich bewusst machen muss und jedes Individuum zum Abreagieren dieses Triebes drängt, ob es aufgeklärt ist oder nicht. So überlässt man die Kinder ihrem Schicksal und lässt jedes einzeln mitleidlos, herzlos die tiefsten seelischen Konflikte durchkämpfen, ohne Erbarmen, während die gleichen Eltern dem geringsten, belanglosen körperlichen Leiden das tiefste Mitleid und die grösste Sorgfalt zuzuwenden pflegen. Ist es nicht ein Zeichen grösster geistiger Beschränktheit, wenn ihre Tochter zärtlich liebende Eltern diese bis zum 20 Lebensjahr oder noch länger vor allem, was das Sexualleben betrifft, behüten, sich scheuen, nur ein einziges Wort über das Gefühlsleben mit ihr zu sprechen und sie dann ohne jedes Wort der Aufklärung eine Ehe eingehen lassen mit einem Manne, von dessen Gefühlsleben an und für sich und von dessen feinerem Taktgefühl sie keine Ahnung haben. Das Kind, das sie bis dahin wie das eigene Auge behütet haben, überlassen sie ahnungslos seinem Schicksal. Denn viel wichtiger als das innere wahrhaftige Glück sind bei unsern Unsitten die ökonomischen Verhältnisse, die Stellung des Mannes, seine Familie und — die Wohnungseinrichtungs-Angelegenheiten. Um das Gefühlsleben der Kinder, das allein die Quelle des zukünftigen Glückes in sich schliesst, kümmert man sich nicht: darüber kann man doch nicht sprechen, denn das ist unschicklich. Die edelsten und heiligsten Gefühle des Menschen, sein normales Empfinden, das überhaupt seine Stellung in der Natur bedingt, das den innersten Kern seines Selbstgefühls, ja seines Glücksgefühls bildet — o, armer trauriger Kulturmensch — dieses ist zu hässlich und zu gemein, um darüber zu reden. Nach meiner Ueberzeugung kann es kein traurigeres Zeugnis für unsere heutige Kultur geben, als dieses Armutszeugnis, das wir uns als Erzieher selbst ausstellen müssen. Sollte es wirklich nicht möglich sein, dem Jüngling und der angehenden Jungfrau in der Zeit ihrer geschlechtlichen Entwicklung über die sich bei ihnen abwickelnden, so überaus wichtigen Vorgänge rechtzeitig Aufklärung zu geben, ihnen zu sagen, wie die Vorgänge sich abspielen werden, welche Bedeutung sie für

ihre Stellung in der Natur haben? Sind diese Vorgänge der Natur nicht für jedes Individuum selbst viel wichtiger, als mancherlei, das in der Schule gelehrt wird? Ist es nicht widersinnig, wenn wir das Kind über alle Vorgänge in der Natur aufzuklären suchen, aber mit Absicht und Vorbedacht über alles andere in der Natur, nur nicht über die natürlichen Vorgänge im eigenen Organismus belehrend und aufklärend wirken? Ist das logisch? Ist das aufrichtig? Ist das zielbewusste Erziehung? Muss das denkende Kind so nicht in seinen Eltern und Erziehern die ersten Heuchler erkennen? Denn bekanntlich merken Kinder alles, besonders diese Vorgänge, sogar instinktiv. Man täuscht sich eben gründlich über das Beobachten der Kinder, denn dieses geschieht bei ihnen mit weniger Voreingenommenheit und viel unmittelbarer, als es bei den Erwachsenen der Fall ist. Müssen wir uns nicht vor Augen halten, dass so das erste Misstrauen gegen die Eltern und dann erst recht gegen die andern Menschen in den Kindern geweckt wird? Wem soll man trauen, wenn man von seinen Eltern und Erziehern unaufrichtige Antworten bekommt, ja nicht selten direkt belogen wird? Und gerade da, wo es sich um sexuelle Gefühle handelt, ist jede Unaufrichtigkeit gefährlich, weil sie das Selbstgefühl des Kindes zu verletzten vermag, denn wir wissen, dass das sexuelle Gefühl den innersten Kern des Selbstgefühles bildet. Es wäre ein trauriges Zeugnis für die Erzieher unserer heutigen Jugend, wenn diese nicht imstande sein sollten, sie über die natürlichsten und erhabensten Vorgänge in der Natur im Allgemeinen aufzuklären, wo sich ihnen doch im Verlaufe der langen Schulzeit tausendfache Gelegenheit hierzu bietet. Ueber die intimen sexuellen Vorgänge kann die Aufklärung, wenn man nicht Feinfühlende verletzen oder gar schädigen will, nur eine individuelle sein. Die Schwierigkeit der Aufklärung liegt heute nur darin, dass die Erzieher selbst nicht in richtiger Weise über die allerwichtigsten Vorgänge im Leben des Menschen wie der Tierwelt aufgeklärt und so ausserstande sind, von einem höhern Standpunkt aus auf die Jugend einzuwirken. Ist es nicht geradezu komisch, dass an den Hochschulen selbst der Mediziner über das Sexualleben des Menschen nur so viel doziert bekommt, als mit der Anatomie und Embryologie in Zusammenhang steht? Ueber alle psychisch sexuellen Vorgänge schweigen sich die hohen medizinischen Fakultäten ganz gründlich aus. Dass dann in den übrigen Fakultäten noch weniger hierüber gesprochen wird, kann man nicht wohl sagen. Aber ist es nicht eine völlige Verkennung der Wichtigkeit gerade dieser unser ganzes Leben auch in geistiger Hinsicht mitbedingenden Phänomene, wenn weder der zukünftige Arzt, noch der geistliche, noch der zukünftige Lehrer der höhern Schulen, noch der Jurist, der doch vor allem nicht nur die Gesetzesparagraphen, sondern auch die zu beurteilenden Menschen kennen soll-

te, während seines Hochschulstudiums weder vom normalen, noch vom pathologischen Sexualleben von irgend einem Lehrer auch nur ein Wort der Aufklärung erfährt? Diese frappierende Tatsache findet ihre Erklärung in der Entwicklung unserer an religiöse Anschauungen und Gebräuche gebundenen Sitten. Durch die Entwicklung der Natur wissenschaften und die Durchdringung unserer Lebensanschauungen, durch die biologischen Gesetze wurde auch an den überlieferten Anschauungen über das Sexualleben gerüttelt. Heute stehen wir mitten im Kampf der Meinungen, die sich einerseits auf die religiöse Anschauung und andrerseits auf die naturwissenschaftliche Erkenntnis aufbauen. Es fragt sich nun, sind wir heute imstande, die aus den Naturwissenschaften gewonnenen Anschauungen als Erziehungsprinzip zu verwerten? Diese Frage müssen wir unbedingt bejahend beantworten, ohne dadurch in irgend welcher Weise wahre religiöse Gefühle und Anschauungen verletzen zu müssen.

Die Aufklärung muss dem jeweiligen Fassungsvermögen des Kindes angepasst sein. Sie muss stets der Wahrheit entsprechen, die Antworten dürfen niemals ausweichende, können aber aufschiebende sein. Muss die Aufklärung verschoben werden, so ist es nötig, die Verschiebung zu begründen, aber immer so, dass das Vertrauensverhältnis zwischen Kind und Erzieher bestehen bleiben kann. Eine richtige Aufklärung kann dadurch zum Erziehungsprinzip werden, dass dem heranwachsenden Geschlecht seine Stellung in der Natur klar gemacht wird in einer Weise, dass es die Verantwortung erfassen kann, die jedes Individuum für sich zu tragen hat, wie für alle die in ihm schlummernden Generationen. Dieses Gefühl der Verantwortung, gepaart mit dem Gefühl der innern Erhebung durch die Bewunderung des wunderbaren Waltens der Natur, muss die Reinheit der edelsten und heiligsten Gefühle des Einzelnen und zugleich die Achtung und das Verstehen der Gefühle seiner Nebenmenschen bedingen. Denn mit der Klarheit über die eigenen Gefühle kann die Aufklärung des Einzelnen nicht abgeschlossen sein. Der Mann muss wissen, dass das Weib ganz anders fühlt als er und wie diese Gefühle wieder andere, noch edlere Wurzeln und eine ganz andere Bedeutung haben, als bei ihm. Umgekehrt muss auch jedes Weib imstande sein, das Gefühlsleben des Mannes zu verstehen. Jeder einigermassen erfahrene Nervenarzt wird mir zustimmen, wenn ich sage, dass viele Disharmonien in den Ehen und dass ein grosser Teil der nervösen Störungen beim Manne wie bei der Frau ihre Wurzel darin haben, dass die beiden Geschlechter sich in ihrer Gefühlsweise nicht verstehen; der eine Teil hat keine Ahnung von den Gefühlen des andern. Bei unserer heutigen Erziehungsweise ist ja eine Aussprache und eine Aufklärung unmöglich. Ein gegenseitiges Sichkennenlernen kann bei unsern heutigen gesellschaftlichen Unsitten, die in erster Li-

nie durch die Trinksitten beherrscht werden, nicht stattfinden. Durch die Trinksitten wird der gesellschaftliche Verkehr der beiden Geschlechter getrennt, ganz instinktiv. Das weibliche Geschlecht fühlt instinktiv heraus, dass es dem, wenn auch nur in geringem Grade alkoholisierten Manne nicht trauen kann. Darum sehen wir auch heute nirgends in einer reinen Bier- oder Weinwirtschaft edle Frauen verkehren, während in den alkoholfreien Wirtschaften ein völlig freier, ungehinderter, gesellschaftlicher Verkehr zwischen beiden Geschlechtern stattfinden kann. Für unsere Rassenhygiene wäre deshalb die Reform unseres gesellschaftlichen Lebens von grösster Bedeutung. Wir müssen dazu kommen, uns von den Trinkzitten so zu befreien, dass unser gesellschaftliches Leben sich in weit grösserem Masse im veredelnden Verkehr mit dem weiblichen Geschlecht abspielen kann. Das ist nur möglich, wenn die Achse unseres gesellschaftlichen Lebens nicht mehr das Essen und Trinken sein wird, sondern die Pflege wahrer geistiger Kultur. Dann wird es möglich werden, dass sich die beiden Geschlechter besser kennen lernen, die Auswahl wird eine bessere, für die Zukunft der Rasse wertvollere werden. Bei dem heutigen Stande unserer Hygiene haben wir nur den Verfall eines Volkes durch seine schlechten Sitten zu befürchten. Wir müssen uns stets klar und bewusst bleiben, dass nur dann ein Volk ein freies und gesundes sein wird, wenn es auch innerlich frei sein kann. Und es kann auch nur dann ein starkes Volk sein, wenn es auch sittlich stark ist. Wie die sittlichen Gefühle dem Einzelnen seinen Halt und sein Selbstvertrauen geben, so bedingt im Wesentlichen die sittliche Stärke die ganze moralische Kraft eines Volkes.

(Présenté en allemand.)

# TROISIÈME DIVISION

*ZEDELIJKE OPVOEDING VAN ADOLESCENTEN.*
*L'ÉDUCATION MORALE DES ADOLESCENTS.*
*MORALISCHE ERZIEHUNG DER ADOLESCENTEN.*
*MORAL EDUCATION OF ADOLESCENTS.*

# TROISIÈME DIVISION

# A

*ZEDELIJKE OPVOEDING IN OPLEIDINGSSCHOLEN VOOR ONDERWIJZERS (ESSEN) EN VOOR MILITAIREN TE LAND EN TER ZEE.*

*L'ÉDUCATION MORALE AUX ECOLES NORMALES ET MILITAIRES.*

*MORALISCHE ERZIEHUNG IN LEHRERSEMINAREN UND IN KRIEGS- UND MARINESCHULEN.*

*MORAL EDUCATION IN TRAINING COLLEGES, INCLUDING SCHOOLS FOR MILITARY MEN (ARMY AND NAVY).*

## ETHISCH-HISTORISCHE GESICHTSPUNKTE ZUR THEORIE DES LEHRPLANS

VON PROF. DR. MORITZ VON KARMAN

UNIVERSITÄT, BUDAPEST

Unter den verschiedenen Richtungen der erzieherischen Tätigkeit hat die Lehre der schulmässigen Unterricht, die umfassendste und wohl auch die bedeutsamste Aufgabe. Die Eigentümlichkeit derselben beruht auf der Tatsache, dass die Vollendung der humanen grossen Ziele, die Lösung unserer nationalen und sozialen Problema auf die einmütigen, folgerichtigen Bemühungen der langen Reihe vieler Generationen rechnen muss. Wir sind gewohnt die Bemühungen der Menschheit, wie auch der Nationen und einzelner Gesellschaftskreise im Herbeischaffen der geistigen und sittlichen Güter, als *Kultur* zu bezeichnen; hinwieder nennen wir den Besitz des Ertrags dieser Mühen, sowie die Kenntniss und entsprechende Würdigung derselben *Bildung*; hienach kann die Aufgabe aller Unterweisung kurz so gefasst werden: sie habe den Geist des Zöglings zu *cultivieren*, diesen *gebildet* zu machen.

1. Zur Vollführung dieser ihrer Aufgabe bedarf die Erziehung zuvörderst einer theoretischen Beleuchtung des *Lehrstoffes*, des *Bildesinhaltes*. In dieser Hinsicht pflegt man Fachbildung und allgemeine Bildung zu unterscheiden und entsprechend auch in der Erziehung den Fachunterricht von dem gemeinsamen Schulunterricht zu trennen. Die

Eigentümlichkeit der einzelnen Beschäftigungsarten setzt nun entsprechende Neigungen und Fähigkeiten, besondere Fachkenntnisse voraus, ohne welche die fragliche Arbeit Schaden, die Gesellschaft im Ganzen Mangel leiden würde. In Wahrheit steht mit der wachsenden Verwicklung der gesellschaftlichen Organisation auch die sichtbare Verschiedenheit der persönlichen Eigenschaften ihrer Glieder, die geistige Bestimmtheit, kurz die Individualität derselben in klarer Beziehung und sie zeigt sich offenbar in der eigentümlichen Berufsanlage der Einzelnen. *So wächst mit dem Fortschritte der menschlichen Kultur die soziale und individuelle Bedeutung der Fachbildung.* Andererseits jedoch erweist sich immer klarer, dass mit der Arbeitsteilung, die zugleich eine Absonderung der Interessen herbeiführt, für die Gesammtheit keine geringe Gefahr verbunden ist; dass vielmehr ohne stärkere Gegenströmung leicht eine förmliche Auflösung der Gemeinschaft drohe. In dem Eifer, nicht selten sogar einem offenen Kampfe der individuellen Bestrebungen ist die Grundlage alles sittlichen Seins, der Gemeingeist bedroht. Mit Recht wird daher gefordert, dass nicht allein innerhalb der besonderen Fachbildung selbst das Interesse und der Sinn für die übrigen Zweige der gesellschaftlichen Bestätigung gewahrt bleibe, sondern auch überdies im Vornhinein vor aller Fachbildung, in der Erziehung *solchen Bildungselementen eine vorzügliche Stelle gesichert sei, in welchen eben der Gemeingeist zum Ausdruck gekommen*, auf denen *die Einheit des nationalen und sozialen Lebens* sich aufbaut und alle humane Gemeinschaft beruht.

2. In zweiter Reihe gilt es *die Lehrform, die Methode des Unterrichts*, zu bestimmen. Die Schwierigkeiten hierin entspringen zum Teil aus dem Umstande, dass jede Belehrung und Erkenntniss persönliche Tätigkeit beansprucht, der Lehrer demnach all seine Geschicklichkeit und Autorität darauf richten muss, seinen Zögling zur Selbsttätigkeit anzuspornen. Viel verwickelter wird der Lehrvorgang dadurch, dass die eigentliche Aufgabe des Unterrichts darauf zielt, den Zögling zu tatvoller Teilnahme an dem Werke humaner Kultur heranzubilden; dass demnach der Erzieher sich mit blosser Aneignung der bisherigen Ergebnisse nicht begnügen kann, vielmehr durch dieselben eine Gesinnung zu bewerkstelligen hat, in welcher neben Einsicht und Wissen auch Lust und Eifer sich finden, die Fähigkeit in einer oder anderer Richtung das Kulturwerk zu fördern, allgemein mit rechtem Interesse zu verfolgen, wie die Menschheit, nach Nationen und sozialen Gruppen verteilt, ihren sittlichen Beruf zu erfüllen strebt. In diesem Sinne hat man mit Recht auf den Gegensatz hingewiesen, der allen erziehenden Unterricht von blosser Unterweisung und Kenntnissvermittelung unterscheidet. *Das erziehende Lehrverfahren hat — auf Seiten des Erziehers, wie des Zöglings — stets den Charakter sittlichen Strebens zu bezeugen.*

3. Es ist nicht zweckmässig, bei Bestimmung des Lehrstoffes statt der Analyse des Bildungsinhaltes irgend eine Klassifikation der Wissenschaften, das System der allgemeingültigen Kenntnisse, als Leitfaden zu verwenden und allein im Sinne ihres Zusammenhanges die Lehrgegenstände zu bestimmen. *Im Dienste der Erziehung haben die Studien allzumal ihre lebendige Beziehung zu der nationalen Gemeinbildung vollauf zu bewahren*; Lehrgegenstände können daher nur solche Taten, Werke und Gebilde sein, welche notwendige Elemente jeglicher geistigen Gemeinschaft sind, in denen die sittlichen Bestrebungen und Interessen zu charakteristischem Ausdrucke gelangt sind.

4. Jedwede sittliche Gemeinschaft beruht auf wechselseitigem Verständniss, der Fähigkeit, dass wir den Ausdruck der Gemütsbewegungen anderer richtig aufzufassen und unser eigenes Innenleben anderen genügend kennen zu geben vermögen. Dieser intellektuellen Wechselseitigkeit dient als geeignetes, ja gleichsam als einziges rechte Mittel: *die Sprache* welche selbst ein Produkt der Gemeinsamkeit und zugleich ein sehr wirksamer Faktor der persönlichen Bewusstheit ist.

Die Kenntniss der *Muttersprache* und der *Nationalliteratur* gilt daher mit Recht als erstes und eigentümliches Kennzeichen aller wahren Bildung; das Studium derselben ist gleichsam natürlicher Mittelpunkt alles erziehenden Unterrichtes; es kann ja eben an Unterricht ohne sprachliche Mitteilung gar nicht gedacht werden.

*Seinem Wesen nach, inhaltlich, ist der Sprachunterricht ein Anschauungs- und Uebungskursus der Seelenkunde*: nicht bloss weil die Hauptzweige der Literatur, die klassischen Dichtungen zumeist seelisches Leben schildern, innere Kämpfe vor Augen stellen, sondern mehr weil jede Schriftgattung ohne Ausnahme Offenbarung denkender Häupter und empfindsamer Herzen ist. Durch das Verständniss des Schriftwerkes, mittelst Einfühlung in dasselbe erweitert sich vor allem unsere seelische Erfahrung, und indem wir fremdes Seelenleben verstehen lernen, entwickelt sich die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung, zur Selbstkenntnis.

Das Ziel ist: den jugendlichen Geist zur mitfühlenden Würdigung des literarischen Lebens unserer eigenen Zeit heranzubilden. Wenn hierzu es sich notwendig erweisen sollte, irgend eine orientierende Uebersicht über die Entwicklung der Nationalliteratur zu geben, so kann auch dies nur mit dem Bewusstsein geschehen, dass keine, wie immer geartete Rechenschaftsdarlegung die Kenntnis der Werke selbst zu ersetzen vermag.

5. An der richtigen Rede der Umgebung und an der Lektüre klassischer Schriften, entwickelt sich zumeist auch die Befähigung für die eigenen Gedanken und Gefühle den geeigneten Ausdruck zu finden, so dass der Zögling schicklich sprechen und verständig schreiben lerne

und seine literarische Bilding praktisch zu verwerten wisse. Nur langsames Reifen, längere Uebung ist im sprachlichen Betriebe von rechtem Erfolge, sonst droht gleicherweise die Gefahr sowohl der inhaltslosen Oberflächlichkeit des bloss äusseren Prunkes wie der wirren Ungeschicklichkeit eines überladenen Geistes. Je weniger der Unterricht geradezu das selbständige Schaffen ins Auge fasst, vielmehr nur daraufhin so lossteuert, dass er stetig von dem theoretischen Einsicht, welche die Lektüre klassischer Werke bietet, Rechenschaft und Anwendung fordert: desto sicherer führt er den Zögling seinem Ziele entgegen.

6. Selten entwickelte sich eine Nation so glücklich, dass sie aus eigener Kraft eine Literatur schuf, ohne zeitweilig an der Sprache und dem Gedankengang eines andern Volkes sich zur Behandlung der Lebensfragen und der Seelenkämpfe heranzuschulen. Noch seltener ist der Fall, dass ein Volk mit einem anderen in freundliche oder feindliche Beziehungen nicht träte, die ihn zwingen mit der fremden Gedanken- und Gefühlswelt sich zu beschäftigen, um entweder dessen Vorrang anzuerkennen und ihm sich zu ergeben, oder aber mit ihr zu wetteifern und seine Unabhängigkeit zu wahren. Kein neueres Volk gehört zu diesen Ausnahmen und unter den antiken auch schon das römische nicht; bei all diesen war daher bereits in den Anfängen ihrer Entwickelung eine fremde Sprache und Literatur Gegenstand des Lehrbetriebes. Aus dieser historischen Stellung folgte sodann, dass auch noch späterhin, als eine nationale Literatur erblühte und erstarkte, *das fremde Sprachstudium* wenigstens für bestimmte Lebenskreise *fachmässige Notwendigkeit* blieb. Im allgemeinen hat der fremdsprachliche Unterricht blos auf das Verständnis des Idioms sich zu beschränken, so lange der Zögling in dem Gebrauch der eigenen Sprache nicht zu solcher Sicherheit gelangt ist, dass der Einbruch von Barbarismen nicht mehr zu befürchten wäre. Zur Lektüre sind ferner nur solche fremde Werke zu wählen, deren grosse Wirkung auch an der nationalen Literatur sich heilsam erwies und die selbst schon aus einer wechselseitigen Berührung verschiedener Völkergruppen entstanden, gleichsam das nationale Maass überschreiten und allgemeinere humane Züge zeigen.

7. Abgesehen von der Literatur, in welcher das nationale Bewusstsein sich bildet, betätigt sich die Kultur noch in zwei Richtungen. Die eine bezieht sich auf *Natur*, mit der harten Arbeit für die Herbeischaffung der Lebensmittel beginnend bis hinauf zur künstlerischen Schöpfung, die in aller Materie die Herrschaft des Geistes bekundet. Es ist Pflicht des Unterrichtes dieser Thätigkeit nach zu wandeln und einerseits diese mit dem sozialen Fortschritt sich entwickelnde und erhöhende Produktion zu beleuchten, andererseits

das Schatzhaus der Naturkräfte aufzuklären, welche aller menschlichen Arbeit Grenzen und Bedingungen setzend, doch zugleich auch Mittel gewähren zu ihrer Ueberwindung.

Die andere bezieht sich auf die Werke menschlicher Handfertigkeit. An den Dingen, welche unmittelbar unser *leibliches Wohl* betreffen, sehen wir vorzüglich ihren *Nutzen*, ihre Geeignetheit; von den Produkten des *Handwerks* und der *Gewerbe* fordern wir gewisse *typische Zweckmässigkeit*, die ihre Beständigkeit sichert; an den Werken der *Kunst* endlich, als Ausdruck geistiger Interessen verlangt jeder *charakteristische*, selbst *individuelle Zug* Würdigung. Diese Verschiedenheit der Gegenstände und Gesichtspunkte bildet jedoch im Bildungsinhalte eine geschlossene Einheit; in demselben steht Alles in lebendiger Beziehung zu einander, was die Wissenschaft allein ihrer abstrakten Zwecke halber aus einander hält; die Tatsachen und ihrer Gesetze einerseits, Erd- und Naturkunde, Physik und Chemie, Anatomie und Physiologie u. s. w., und andererseits die zweckmässige Verwendung derselben in der humanen Bildungsarbeit, Agrikultur und Wirtschaft, handwerkmässige und künstlerische Technik u.s.w. Der Unterrichtsplan kann daher in dieser Lehrgruppe nichts Anderes als Ausgangspunkt nehmen, als die menschlichen Arbeitsziele und deren Verhältniss zu den Naturdingen; er hat die Bedeutung der einzelnen Daten nur darnach zu bemessen, welches Gewicht ihnen im Ganzen der humanen Lebensordnung zukommt, nicht aber nach dem, welche Stelle ihnen irgend eine Theorie im Systeme der Gelehrsamkeit zuweist.

8. Uebrigens kann eben im Kreise des Naturwissens und dessen Benützung der Unterricht sich nicht mit blosser Kenntnissnahme und tatsächlicher Einsicht begnügen. Hier verlangt die Eigenart der Lehre, dass die Beschäftigung mit ihr nie der geeigneten *Uebung entbehre*. Unter den Handfertigkeiten aber ist die wichtigste und verdient auch aus unterrichtlichen Gründen die sorgsamste Pflege: *das Zeichnen*, weil es auch das Auge in der klaren Auffassung der Formen, sowohl für Naturdinge als für Kunstwerke, ausserordentlich unterstützt. In diesem ganzen Unterrichtskreise kann die Zeichnung sowohl Mittel der Erklärung, wie der technischen Uebung sein. Die rechte Vermittelung zwischen Theorie und Praxis bildet im Gebiete des Naturunterrichts, wie der technischen Unterweisung: das *mathematische Studium*, indem es einerseits die pünktliche Bestimmung der formalen Eigenschaften wie der quantitativen Verhältnisse der Dinge fördert, andererseits Anweisung gibt zur Konstruktion mannigfacher neuen Gebilde und Gruppierungen. In Zahl und Mass offenbart sich die Ordnung und Regel der Aussenwelt; nach Zahl und Mass orientiert sich Gewerbe und Kunst. Dieser Umstand sichert der Zahl- und Masskunde ihre Stel-

le im erziehenden Unterrichte, indem er zugleich bestimmt, welche Behandlung den Bedürfnissen der Bildung entsprechen mag.

9. Die andere Richtung der kulturellen Tätigkeit bezieht sich auf *den Menschen selbst*; sie besteht in der langen Reihe der Bestrebungen und Kämpfe, in welchen die Menschheit, nach Völkern und Nationen gegliedert, an ihrer *eigenen Vervollkommnung* sich abarbeitet. Auch diese Bemühung schafft bleibende Gebilde: *Sitten, Institution* und *Gesetze*, ferner sittliche Organisationen, wie *Familie* und *Gesellschaft, Staat* und *Kirche*. Ihre pietätsvolle Erkenntnis, ihr wertendes Verständnis ist ein wesentliches Element der Bildung; seine Aneignung vermittelt *der historische Unterricht*. Dieser hat eine zwiefache Aufgabe: es gilt dem Zöglinge die grossen Taten, Kämpfe und Opfer vor Augen zu stellen, die seine Ahnen vollbracht um jene nationale Entwickelung anzubahnen und zu sichern, welche gegenwärtig Grundlage seines persönlichen Wohlbefindens und Heiles bilden, das eigentliche historische Studium im engern Sinne; sodann ferner durch Aufklärung seiner Elemente den Organismus des Gemeinlebens klarzulegen, und begreiflich zu machen, welchen idealen Zielen dessen Funktionen dienstbar sind, oekonomische, politische, allgemein soziale Studien. Natürlicher Mittelpunkt des Unterrichtes ist hiebei das nationale Leben, gegebener Endpunkt für denselben die Gegenwart: auf ihr rechtes Verständniss hat alle Belehrung abzusehen, so dass von den Geschicken fremder Völker, den Traditionen ferner Zeiten bloss so viel zweckgemäss zur Verwendung gelangt, woraus ersichtlich wird, welche Stelle einzunehmen und welchen Beruf im menschheitlichen Verbande zu erfüllen die nationale Gemeinschaft habe, zu deren Mitglied der Zögling initiirt werden soll. Insofern jedoch alle Erziehung auf die Zukunft gerichtet sein muss, allwo der Zögling seine Lebensaufgabe finden mag, fügt sich als notwendige Ergänzung an die historische Belehrung *die Moralwissenschaft*, welche über alle Zeiten und Oerter sich erhabend für ihre Lehrsätze allgemeine Gültigkeit fordert, und sowohl für die Vergangenheit den Massstab wie für die Zukunft die Weisung liefert. Und da die persönliche Teilnahme das Mitgefühl nur zu steigen vermag, ist es sehr empfehlenswert, dass der Zögling gelegentlich bei dem erbaulichen Ausdrucke der Gemeingefühle selbst mitwirkend sei; hiebei erwies sich als zweckmässiges Mittel *das Lied*, vorzugsweise *der Choral* und hiedurch erhielt *der Gesang*, als Hülfe der sittlichen Unterweisung und Erziehung, von jeher seine Stelle in der Reihe der Bildungsmittel.

10. *Das religiöse Glaubensleben* kann nicht als solch ein besonderer Zweig der Kultur betrachtet werden, der wegen seiner abweichenden Eigentümlichkeit von den anderen abgetrennt werden müsste. Der menschliche Geist kann in keiner Richtung von dem Gefühle seiner Abhängigkeit, seiner Endlichkeit frei werden, aber ebensowenig auch

einen Trieb nach unendlicher Vollkommenheit verläugnen; daher nden sich in jedem seiner verdienstvollen Werke die erhabenen Züge er Religiösität. Es hiesse die Literatur ihrer edelsten Produkte berauben, wollten wir aus ihr die Werke entfernen, in denen fromme Gläubige, begeisterte Propheten und eifrige Apostel ihren Gefühlen und Ueberzeugungen Worte verliehen. Nicht allein würde der Kreis der Kunst verödet, wenn wir in ihm die erhabenen Gebilde ausser Acht liessen, welche der Mensch zu Gottes Ruhm erbaute oder zu seiner eigenen Erbauung formte; selbst die Natur möchte ihre bedeutsamsten Rätsel verlustig werden, wollte der forschende Geist von all den Tatsachen absehen, deren Zweckmässigkeit hinter ihnen einen höheren, bewussten Geist ahnen lässt. Auch in dem Organismus der Sittlichkeit, in der Familie, der Gesellschaft und dem Staate, gibt es schliesslich kein Moment, dessen Bedeutsamkeit durch den Segen des Glaubens nicht gehoben erschiene, kennt doch die Geschichte von ihren ersten Anfängen an bis zum heutigen Tage keinen mächtigeren Faktor des gesellschaftlichen Lebens, als die Religion. Kein Lehrgegenstand kann somit in seinem Gebiete die Unterweisung in den Glaubensideen und deren Verwirklichungen entbehren.

11. Die Analyse der Kulturarbeit beleuchtet klar den Inhalt der Bildung und orientiert betreffs der Studien, mit denen neben einander und mit einander verbunden der Unterricht den Zögling zu beschäftigen bemüssigt ist. Ersichtlich soll dieser in drei verschiedenen Interessensphären heimisch werden: mit einsichtiger Einfühlung muss er in die Gedanken und Gefühlswelt eingeführt werden, welche er als ideelle Tradition seiner Ahnen zu ehren hat, *sprachliches und literarisches Studium*; mit kluger Umsicht mag er die Fülle der Güter kennen lernen, welche die Vergangenheit, mit schwerer Mühe die heimatliche Erde bebauend, für ihn aufgehäuft und auch fernerhin in aller Zukunft die treue Naturkraft jeder redlichen Arbeit darzubieten bereit ist, *technische und Natur-Studien*; endlich soll er mit pflichtmässiger Begeisterung einsehen, welche Bande ihn an die nationale Gemeinschaft knüpfen und den Beruf erkennen der in derselben seiner harrt *historisch-ethischer Unterricht.*

12. Augenfällig scheint auch die Zusammengehörigkeit der in den einzeln Kulturzweigen unterschiedenen Disziplinen, in dem kein objektiver Unterschied sie von einander trennt, sondern bloss die abweichende Art der Auffassung und Bearbeitung. In jedem Zweige finden sich drei besonderartige Lehrstoffe. Im Vordergrund stehen *die Sachkenntnisse*, welche unmittelbar und sinnenfällig dem Zöglinge sich darbieten und zumeist nur einer analysirenden Beleuchtung und Erklärung bedürfen; derartig sind die Sprache selbst, ihrem Inhalte gemäss, und die Literatur; ebenso alle Produkte und Gaben der Natur,

wie die Gebilde der Menschenhand; endlich auch die sozialen Gruppierungen und sittliche Verhältnisse. Eine vermittelnde Stelle gebührt *den abstrakten Lehren,* betreffs deren der Unterricht bloss das Denken, anzuregen hat, damit der Zögling selbst an den Dingen die unumgängliche Abstraktion vollziehe und die verwandten, einstimmenden Begriffe und Lehrsätze zusammenknüpfe; derartig sind in ihrem ganzen Gebiete die grammatischen und die mathematischen Disciplinen, aber auch die ethischen Lehren. Schliesslich folgen die auf die Fertigkeiten und Künste bezüglichen Studien, wobei die zweckmässigen Verfahrungsweisen festzustellen sind und besonders die bewusste Uebung notwendig erscheint; so in der Sprache das Reden, Lesen, und Schreiben, ferner auf den Gebieten der Handarbeit und des Zeichnens, wie auch des Gesanges. In dieser ihrer Reihenfolge der Studien zeigt sich eine natürliche Beziehung, auch ist kein einzelnes ohne die Beihilfe der übrigen denkbar. Erwerb von Sachkenntnissen ist ohne Analyse und damit verbundene Abstraktion unmöglich; hinwieder können wir uns zu keiner allgemeineren, abstrakten Wahrheit ohne auf Grund konkreter Kenntnisse sachlicher Art erheben. Allein nur ein reales, sinnlich fassbares, anschauliches Ziel kann das praktische Verfahren bestimmen und regeln; aber entsprechend verstehen wir wahrhaft bloss solche Produkte und Werke, in deren Hervorbringen wir selbst Versuche gemacht und einige Uebung erlangt haben. Diese enge Zueinandergehörigkeit der Bildungsfaktoren fordert demnach die zusammenhängende, aufeinanderbezogene Organisation der Lehrstoffe, um so mehr, je schwerer sonst auch die persönliche Einheit des Bewusstseins im Zöglinge geschädigt würde. Wie Kenntnisse, Lehren und Fertigkeiten in dem Fortschritte der menschlichen Kultur allein bei gegenseitiger Unterstützung sich recht entwickeln, so kann auch der Unterricht seine Aufgabe bloss dann erfüllen, wenn der Zögling in seinem eigenen Fortschreiten gleichfalls die zusammenstimmende Gegenseitigkeit der Bildungselemente selbst fühlt, sie zu würdigen weiss und sich nutzbar zu machen versteht. (Aus dem Ungarischen übersetzt.)

(Présenté en allemand.)

# MORAL EDUCATION AND THE TRAINING COLLEGES

BY JOHN WM. ADAMSON

PROFESSOR OF EDUCATION IN THE UNIVERSITY OF LONDON

The only training colleges referred to in the following paper are those which give professional instruction to men or women, or to both, who intend to become teachers in schools, elementary or secondary. It should be explained that, in England, it is the rule, almost without exception, that the professional instruction of secondary school teachers should be given after the completion of the university course which terminates in the degree; the professional course occupies one year. On the other hand, elementary school teachers receive their professional training and their general education in combination, the whole course lasting for two or three years. Those who take the three-year course are usually members of a university reading for a degree. In October, 1911, the Board of Education introduced a new scheme for these students, by which the whole course was extended to four years, three years being devoted to the academical course, or general education, and the last year to professional training. The new scheme is not yet in full working order. Some training colleges lodge, board and teach their students, others teach, but do not board and lodge them; amongst colleges for secondary school teachers, the residential arrangement is exceptional.

The combined academical and professional education of elementary schoolteachers is given between eighteen and twenty, or twenty-one, years of age; secondary school teachers who subsequently undergo training, for the most part finish their academical education between the ages of twenty-one and twenty-three.

This diversity of aims, age and conditions makes it difficult to consider moral education in the English training colleges as a simple matter for discussion, which can be satisfactorily treated under a few leading categories. It is, therefore, expedient to recall at each stage of the debate, the nature of the college and the kind of student-teacher at that moment under consideration. But for all training colleges,

though in different degrees, the problem of moral education is two-fold. In the first place, it has a bearing upon the students themselves, regarded simply as young men and women; as such, they are subjects for moral instruction and training. In the second place, they intend to teach, and therefore need instruction in the art of teaching morals.

But this division is much more the result of logical analysis than of a broad outlook on the actual facts or situation. Men and women „take up teaching" (as it is expressively said) or drift into it, for many and various reasons, some of which are incompatible with those aspirations and that ideal of human life, which an older generation called „vocation." Therefore, one cannot assume, in every candidate for the office of teacher, an established body of ethical principles, still less the presence of moral fervour. Since the supreme aim of education is a moral or spiritual aim, it follows that the training college *as such* is concerned with the moral ideals and behaviour of its students, apart from what is due to their future profession. Otherwise, their success in that profession is endangered.

Professional instruction respecting the method of moral education is obviously dependent upon the character of the student, as determined by his life in the family, school and university and in society generally. Any divorce between the two entails insincerity, that is, it makes the moral life impossible for the teacher, and discredits that life in the eyes of those whom he teaches.

At a much earlier age than that of students in training colleges, the adolescent develops an interest in questions of conduct, sometimes exhibiting it in perverse forms. He will occasionally break the bounds of discipline, and outrage the society of which he is a member, not because he is depraved, but as an assertion of the feeling that moral conventions and standards must justify themselves. In gentler natures this period of heightened educational and intellectual life is also a time of reflection upon moral ideas and the spiritual generally. These facts of adolescent life (known quite as well, if not better, amongst primitive races as amongst cultured societies) go to show that the adolescent schoolboy and school-girl are peculiarly in a position to profit from moralizing, that is, the discussion with their teacher of concrete problems of behaviour. Such discussion at that age would seem to be a natural supplement to all the other means employed to foster the moral life; it could not be successfully substituted for them. Instruction of this kind would be desultory rather than systematic; elaboration of treatment is more suitable at a later age. But, while desultory, it would produce a substratum of reflection sufficient for the time and helpful to the subsequent closer study. It must not be purely intellectual; the daily life and studies of the school should incite a freshness of spirit

nd form a well-spring of feeling, without which ethical discussion is pt to prove barren or unreal.

But the school-boy and school-girl move on to college or university, nd different conditions demand a different treatment. In English-peaking countries, it is well understood that the daily life of the colle-es, and the ideals which that life embodies, are very influential fac-ors in strengthening and developing character and in determining he outlook on life. College life comes at a moment when character has ot stiffened, when the man is still plastic; and the strenous, variegat-d life of a youthful society stimulates a man as nothing in his earlier experiences can do. The peculiar tradition of a college, so long as it makes for righteousness, should therefore be jealously maintained. All kinds of bureaucratic uniformity, and all compulsion without, tend to destroy tradition and, to that extent, to impair the educational use-fulness of a school or college. The civilized world of to-day has its riddle of Oedipus here, namely, how to reconcile efficiency as interpreted by experts with the imperative claims of individual development. The bureaucratic solution is disastrous to both, and necessarily so, because bureaux know no individuals.

In the training college, the casual consideration of moral questions, which appears to be suitable in schools, must give way to a more sys-tematic treatment. To secure this, it is advisable, possibly even neces-sary, to teach in accordance with the doctrine of some one „school" of ethics, or of some one ethical thinker, not for the purpose of making adherents, but to ensure as thorough an investigation and as coherent a body of moral principles as circumstances permit. This does not mean that the teacher of ethics is himself indifferent to all ethical schools alike, or that the subject is for him only a cold intellectualism. Natural-ly, he adopts those principles for his teaching which carry conviction to him personally and his conviction must be both conscious and capa-ble of demonstration, or at least of rational assertion to others. But this is different from an authoritative system pronounced *ex cathedra*.

Discussions such as these are not distinctive of the training college, whose special province it is to instruct in educational theory and method. Ardent believers in „practice"are averse from spending time on purely theoretical ideas, as they conceive them; but in these days there is positive danger in neglecting a study of the greater aims of education. It is all too easy to exaggerate the power of schools and of teachers to build character; but they will not achieve so much as is within their power, without an understanding of what the entire process termed education is capable of effecting. The knowledge will stimulate teachers to use their unique opportunity to the full.

Any mode of training teachers must include a study of method, the

means by which aims are reached, or approached, and method in the moral sphere is especially concerned with the training of the will. No duty of the educator is more difficult or more essential, if we assume the paramount place of morals in education. The young teacher should learn that his function here is one of co-operation; with his colleagues and the school-society at large, in the first place, and next with the family and the community. In England, we believe that a right feeling and attitude towards one's duty and responsibilities are acquired simply by trying to discharge them, not by hearing exhortations, though these have their use. It is therefore part of the method of moral training to furnish duties of different kinds, which boys and girls are required to discharge for the common good, whether in games, in social intercourse, or in studies, the duties assigned to individuals being regulated by their capacity. Of course, the training college will afford a similar field of responsibilities for the education of its students; residential colleges are more favourably situated in this respect than are colleges within whose walls part only of the student's day is spent.

Instruction in educational theory should make clear the relation of the various studies to the aims of the school, and more especially the diverse parts played by science and literature in this respect. Only an artificial psychology will recognize equal moral value in all studies alike. It must be insisted that, while any study may be made a gymnastic in habits or attention and consecutive thinking, these are formal achievements, not to be compared with the effect of studies whose subject-matter is human conduct. Religion, history, literature (more especially the vernacular literature) advance a special claim upon the educator who believes that morality is the first object of his task. On the other hand, some studies which are necessary in a modern education are quite unmoral in content.

The student of method must also consider the respective places to be assigned to explicit and to implied moral instruction; the writer is of opinion that the difference of procedure is chiefly dependent upon the pupil's age. On general grounds instruction is most effective when given in response to the pupil's demand for it. As already indicated, the early years of puberty seem to be best adapted to the beginning of direct moral instruction; authority, obedience and habit take its place in the years preceding tht period. In England, the majority of children educated in elementary schools leave school for good at, or before the age of fourteen; the objection will be raised that in their case „moralizing" cannot be postponed. The answer is, surely, that natural processes and sequences of development cannot be made to wait upon administrative or economic convenience; disciplinary influences should

not be entirely relaxed so early in life, as „hooliganism" reminds us. The practical solution lies in the continuation school.

But whether that solution is or is not accepted, it is futile to plan schemes of moral instruction which apply exclusively to children below the age of fourteen, without a thought to the years which follow that age. The method of moral instruction, regarded as a theory, is one, whatever the age to which it is actually applied in practice; its outlook must therefore always survey the educable years as a whole, and not be limited to some of them.

Consideration of method must not blind us to the truth that the training college is no more independent of the life without its walls than is the school itself; the method of moral instruction is not a thing apart from the moral habitudes of the larger community which the training college is meant ultimately to serve. The point may be illustrated by reference to the manner in which teachers sometimes endeavour to use „Nature Study" as a means of discreetly conveying knowledge concerning sexual relations, with a view to setting these in true moral perspective. Botanical or biological lore, as such, will not ensure right action; the ethically wrong is not merely the intellectually mistaken. Teaching of this sort can only supplement a condition of mind, an habituation of emotion, an attitude of the self. A genuine respect for women will effect a thousand-fold more than mere biological knowledge can compass, though the knowledge may very well confirm the respect. But respect for womanhood depends on women, just as a right attitude of women towards men depends upon men. Effective moral education requires a real co-operation of school, home and community; failure in any one of the three entails a less successful issue to the labour of the other two.

(Présenté en anglais.)

# ZEDELIJKE OPVOEDING IN OPLEIDINGS-SCHOLEN VOOR ONDERWIJZERS(ESSEN)

DOOR L. C. T. BIGOT

DIRECTEUR DER KWEEKSCHOOL VOOR ONDERWIJZERESSEN TE ARNHEM

---

Wat kan de opleiding doen voor de zedelijke vorming van aanstaande onderwijzers (-essen)?

Verheffing van het zedelijk peil der kinderen is o.m. het gevolg van verbetering en verdieping van het zedelijk inzicht van den onderwijzer-opvoeder. Dit zedelijk inzicht, voor een deel een product van aanleg, is voor een ander deel het resultaat van opvoeding en onderwijs, levenservaring en zelfkennis. In het algemeen is de jonge mensch niet voor het 22ste of 23ste jaar in staat, eenigszins zelfstandig over deze zaken na te denken en tot conclusies te komen; en dus ook niet in staat bewust-zedelijken invloed uit te oefenen op anderen. Waaruit volgt, dat niemand vóór zijn 23ste jaar onderwijzer zou mogen zijn. Is de wetgeving in de verschillende landen eenmaal zoo ver en is men er in geslaagd, in de opleiding een scheiding te maken tusschen algemeene vorming en vakopleiding, dan kan een vrij volledige curses in zedeleer, zedekunde en dat deel der psychologie, dat met het zedelijk handelen in nauw verband staat, in de opleiding worden opgenomen.

Nu is dat nog niet het geval.

De minimum-leeftijd, waarop men in de school als onderwijzer kan optreden, is in de Vereenigde Staten van Noord-Amerika en in Finland 22 jaar, in Denemarken, Engeland, Zwitserland en Japan 21 jaar, in Zweden, Noorwegen en Pruisen 20 jaar, in Frankrijk, Oostenrijk en België 19 jaar, in Nederland 18 jaar. Bovendien zijn de Kweekscholen nog lang niet overal echte vakscholen en niet meer dan dat.

Het kan dus zijn nut hebben hier de vraag te beantwoorden, wat de opleiding onder de tegenwoordige omstandigheden doen kan ten bate van de zedelijke vorming der aanstaande onderwijzers en onderwijzeressen.

Dat is het doel van deze inleiding.

Direct en indirect werkt de Kweekschool om het gestelde doel te bereiken.

Indirect, doordat zij — hen opleidende, die de deugd bij anderen hebben te bevorderen — gestreng is, waar het betreft plichtsopvatting, nauwgezetheid, betrouwbaarheid. Meer dan op andere vakscholen, is strengheid in de schoolregels en in de handhaving daarvoor de Kweekschool geboden en dient deze in haar organisatie, in haar opvatting van taak een modelinrichting te zijn.

Indirect werkt ook de manier van onderwijsgeven mee. Als een of ander deel der leerstof het eigendom der leerlingen moet worden, dan mag het van groote zedelijke beteekenis geacht worden, dat dit deel der leerstof ook inderdaad het eigendom van alle leerlingen wordt. Indien bij het onderwijs in een of andere taal de onregelmatige werkwoorden b.v. moeten geleerd worden, dan moeten na eenigen tijd *de* leerlingen ook *de* onregelmatige werkwoorden kennen, niet maar zoo'n beetje, maar geheel, grondig.

Indirect kan de Kweekschool ook in de richting van het doel werken door voldoende tijdruimte te geven aan het onderwijs in gymnastiek, spel en sport. Niet alleen, dat daardoor de lichamelijke ontwikkeling en dus middellijk ook de geestelijke en zedelijke worden bevorderd, maar de Kweekelingen leeren, door deze vakken stelselmatig te beoefenen gehoorzaamheid te betrachten aan het bevel, het machtigste van alle wapenen.

Indirect ten slotte ook, doordat heel de Kweekschoolarbeid moet aankweeken, naast den onmisbaren levensernst, ook de zoo noodige levensblijmoedigheid. Zullen de aanstaande onderwijzers later inderdaad de leidslieden der jeugd worden, dan moet de opleidingsarbeid gedragen worden door een hoog gestemd optimisme, dat, wars van alle oppervlakkigheid, vast en zeker gelooft in de belangrijkheid van de te vervullen taak. Voor den bloei van het onderwijs is noodig een onderwijzerscorps, dat met geestdrift en warmte, met geloof en toewijding zijn taak verricht. En deze zaken worden voor een belangrijk deel verworven in den tijd der opleiding; zij kunnen zich handhaven, indien den onderwijzer een maatschappelijk-begeerenswaardige positie wordt gegeven.

Zoo kan de Kweekschool — deze enkele punten geven het reeds aan — veel doen, dat indirect meewerkt, om de zedelijke vorming bij de aanstaande onderwijzers en onderwijzeressen te bevorderen.

Maar ook direct heeft zij een belangrijke taak in dezen te vervullen.

Kennis mag nooit haar doel in zichzelve zoeken; niet de kennis en het verstand, maar de deugd is het doel van alle opvoeding. Ons Kennen, Kunnen bereiken dàn hun doel, indien wij die beiden stellen ook ten dienste van anderen, indien wij ook anderen daarmee gelukkiger en beter maken maar bovenal als wij ze zien onder een breeder, hooger licht. Van deze grondwaarheid moet het onderwijs aan de Kweekschool

doordrongen zijn. Dan zal de Kennis, die daar wordt aangebracht, niet kweeken een dwaze zelfingenomenheid, maar een innig besef, dat boven het weten behoort te staan, de vreugde van te weten.

Dan zal de beoefening der Literatuur verdiepen en verlevendigen het gevoelsleven, — dan zullen de Kunstvakken, als teekenen en muziek, het schoonheidsgevoel verreinen, — dan zal de Geschiedenis méér, worden, dan een zich afwerkend programma, — dan zal de Kennis der Natuur leiden tot een vrome bewondering van de Eenheid in de reusachtige wereld der verscheidenheden, — dan overtuigt de Cosmografie ons van onze kleinheid in het onmetelijk Heelal, dan kan onze Kennis, welke het ook zij, ons doen zien, hoe afhankelijk de kleine mensch is tegenover de Schepping en hoe rijk desniettegenstaande zijn wereld daarbinnen is.

Zoolang de opleiding tot onderwijzer niet met een drie-à viertal jaren verlengd is, moet uit datgene, wat de onderwijzer van de zedekunde dient te weten, een verstandige keuze worden gedaan. Dit onderwijs wordt dan gegeven als deel van het vak „Opvoedkunde."

Gewoonlijk wordt hierbij aan de leerlingen een beknopt, eenvoudig overzicht gegeven van het denken, gevoelen en willen. Wil men dit aanduiden met den naam psychologie, dan is dit te aanvaarden onder beding, dat er niets anders mee bedoeld wordt dan de bespreking van de voornaamste verschijnselen op het gebied van het geestelijk leven. Wie nu hier iets doen wil ter bevordering van het zedelijk inzicht, wijde bijzondere aandacht aan die gevoelens en die wilsverschijnselen, welke onze daden zoo vaak beheerschen: de aesthetische, de ethische en de religieuse gevoelens, de driften en de hartstochten.

Verder behooren aan de orde gesteld te worden besprekingen over: de zedelijke aanleg, de ethische grondslagen van het onderwijs, invloed van lectuur, het alcoholvraagstuk en dgl, terwijl de vraag, hoe de onderwijzer door zijn arbeid, zijn persoonlijkheid, zijn ambtelijk en privaat leven de zedelijke ontwikkeling zijner leerlingen kan bevorderen, uitvoerig dient te worden besproken. Een zorgzame behandeling van de voornaamste kindergebreken en karakterfouten kan den aanstaanden onderwijzer bovendien van groot nut zijn; terwijl het vraagstuk van de tucht zoowel in als buiten de school, de samenwerking tusschen ouders en onderwijzers, de ethische beteekenis van het spel en meer dergelijke onderwerpen eveneens aan de orde komen.

Laat de beschikbare tijd dit toe, dan zou het van het grootste belang zijn, indien op de Kweekschool met het oog op de zedelijke vorming ook onderwezen werd de geschiedenis van den godsdienst, niet een behandeling der dogma's, maar een overzicht, hoe de zedelijke ideeën gegroeid zijn en zich ontwikkeld hebben onder leiding van den gods-

lienst. In verband met al het andere zou dit het zedelijk voelen en lenken van den onderwijzer stellen op een hooger plan.

Toch zullen al deze lessen, al dit werk slechts weinig invloed uitoefenen, als daarnaast niet de persoonlijkheid van den opvoeder zich gelden laat. Dit wil zeggen, als behalve deze vakopleiding ook de ontwikkeling tot mensch niet de aandacht vraagt, — als de docent aan de Kweekschool niet tevens in vele opzichten de zedelijke leider van den kweekeling is. Men vergete niet, dat de aanstaande onderwijzers of onderwijzeressen zeer jonge menschen zijn, die dus natuurlijk doormaken een tijd van Sturm und Drang. Geen tijd is er, die den mensch zoo verdiept, zoo vermooit als deze; in die jaren, waarin hij zich vaak van alle menschen verlaten voelt, heeft hij de hoogste idealen. Later wordt hij levenswijzer, maar armer aan goede voornemens; breeder, veelzijdiger, maar verbrokkelder van hooge stemmingen; bewuster en meerdenkend, maar minder intuïtief voelend. Geen tijd, waarin de geest zich zoo hoog verheft en wenscht te verheffen vooral; geen tijd, waarin zooveel rein enthousiasme leeft voor het eenvoudige levensgebod: Wees goed. Geen tijd, waarin de ziel zich zoo één voelt met de Natuur en zoo ontvankelijk is voor de mystieke toenadering van het Grootsche. Die jeugdperiode is een tijd van weemoed om ongeweten dingen; van veel verlangen naar een liefde, die de schrijnende leegte van binnen zal vullen met zachte warmte; van een zich-zelf onbekende begeerte naar gedachten en stellingen, om den geest aan te wetten. En juist omdat in dezen tijd de geest zich zoo hoog verheft, omdat er daarbinnen zooveel woelt en bruist, omdat de jonge mensch in dezen tijd een verlangen heeft naar eenzaamheid, daarom heeft hij noodig individueele hulp, persoonlijke leiding. Dit geldt voor ieder, maar bovenal voor den aanstaanden onderwijzer, die voor een goede uitoefening van zijn beroep op nog jeugdigen leeftijd een *vrij groote zekerheid van weten* ten opzichte van tal van zaken hebben moet. En zoo zal dus de docent aan de Kweekschool meer nog dan die aan gewone scholen moeten zijn iemand, die tijd en belangstelling heeft, om zich in te denken in de levensmoeilijkheden, waarmede zijn leerlingen tot hem komen, ja, zijn warme belangstelling moet hen als 't ware uitnoodigen tot hem te komen.

Zoo kan de persoonlijke leiding het onderwijs aanvullen, — zoo kan de zedelijke aanleg van den Kweekeling geheel tot zijn recht komen, — zoo ontvangt de aanstaande onderwijzer de leiding, die hij behoeft, om later zijn werk naar eisch te vervullen.

Tenslotte moet hier geconstateerd worden, waarop zooeven reedswerd gezinspeeld: dat de zorg in dezen aan de opleiding besteed, voor een groot deel vergeefsch zal blijken, indien den onderwijzer in de maatschappij geen plaats verzekerd wordt in overeenstemming met het groote belang van zijn taak.

Geschiedt dit niet, dan is veel van dezen arbeid weder verloren. Een ruime, breede opleiding zal zeker zedelijk-hoogstaande onderwijzers kweeken, maar daarnaast zal verheffing van den onderwijzersstand een van de krachtigste middelen blijken tot verdieping en verbreeding van de zedelijke opvoeding van het volk.

## L'ÉDUCATION MORALE DANS LES ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES POUR LES INSTITUTEURS ET LES INSTITUTRICES

### RÉSUMÉ

Qu'est ce que la préparation des futurs instituteurs et institutrices peut faire pour leur formation morale?

L'élévation du niveau moral des enfants est e. a. la suite de l'amélioration et de l'approfondissement de l'idée morale de l'instituteur pédagogue. Cette idée morale pour une autre partie le produit du talent est pour une partie le résultat de l'éducation et de l'enseignement, de l'expérience et de la connaissance de soi-même. En général un jeune homme n'est pas capable de réfléchir avec une certaine indépendance sur ces choses-là et de tirer des conclusions, avant l'âge de 22 à 23 ans; par conséquent il n'est pas en état d'exercer consciemment une influence morale sur les autres. De cela s'ensuit que personne ne devrait être instituteur avant l'âge de 23 ans. Quand une fois la législation dans les différents pays aura accepté cet âge, on pourra ajouter au programme des Ecoles normales primaires un Cours assez complet de morale, d'éthique et de cette partie de la psychologie qui est intimement liée avec les agissements moraux.

Ce n'est pas encore le cas à l'heure qu'il est.

L'instituteur quand il débute à l'école à l'âge minimum, est trop jeune et les Ecoles normales primaires sont loin d'être de véritables écoles professionnelles.

On fait donc oeuvre utile de répondre ici à la question: qu'est ce que la préparation peut faire, dans les circonstances actuelles, en faveur de la formation morale des futurs instituteurs et institutrices?

C'est le but de ce mémoire.

L'Ecole normale primaire, pour atteindre le but indiqué, opère directement et indirectement.

Indirectement:

1°. par une haute conception de sa noble tâche;

2°. par une manière correcte d'enseignement;

3°. par l'encouragement des jeux, de la gymnastique et du sport;

4°. en cultivant le côté sérieux et le côté serein de la vie, et en armant

ès jeunes institutrices d'enthousiasme, d'ardeur, de dévouement t de foi en leur œuvre.

Mais l'Ecole a aussi une tâche directe, très importante, à remplir:

1°. La valeur de la science devra être mise en évidence;

2°. Aux leçons de pédagogie l'on devra particulièrement attirer l'attention sur ces sentiments et ces actes de la volonté qui dominent si souvent nos actions: les sentiments esthétiques, éthiques et religieux; les penchants et les passions.

Puis on devra traiter à fond: les dispositions morales, les bases éthiques de l'enseignement, l'influence de la lecture, le problème de l'alcool et la question de quelle manière l'instituteur peut développer moralement ses élèves par son travail, sa personnalité et sa vie publique et privée. Un traitement sérieux de l'enfant et de ses fautes de caractère peut être d'une grande utilité pour le futur instituteur, et l'on ne devra pas négliger le problème de la discipline, dans l'Ecole aussi bien que hors de l'Ecole, l'entente entre les parents et les instituteurs, le sens éthique du jeu et plusieurs sujets pareils.

3°. Pourtant toutes ces leçons et tout ce travail n'auront que peu d'influence quand en même temps la personnalité du pédagogue ne se fait pas fortement sentir, c.à.d. quand, à côté de cette préparation professionnelle, le pédagogue ne s'efforce pas à faire des hommes de ses élèves, quand le professeur de l'école normale primaire n'est pas en même temps le gouverneur moral de ses élèves.

L'influence personnelle du professeur doit compléter l'enseignement, alors seulement l'aptitude éthique de l'élève pourra être appréciée à sa juste valeur, alors seulement le futur instituteur sera mis à même de remplir dignement la tâche qui l'attend. Et enfin nous devons constater ici que les soins donnés à la préparation de l'instituteur seront pour une grande partie inutiles, si la société ne lui assure pas une place dans la société conforme au grand intérêt de sa tâche.

(Présenté en hollandais.)

# NEUTRAAL ONDERWIJS EN ZEDELIJKE OPVOEDING

DOOR MEJ. E. WEEVERINGH

VERTEGENWOORDIGSTER VAN HET NEDERLANDSCH ONDERWIJZERSGENOOTSCHAP—AMSTERDAM

---

Het lager onderwijs in Nederland vraagt niet alleen het bijbrengen van kennis, het eischt ook van de(n) onderwijzer(es), dat het kind *opgevoed* wordt „opgeleid tot alle christelijke en maatschappelijke deugden", dat wil dus zeggen zedelijk opgevoed.

Maakt men zich voor het onderwijs een leerplan, bij de opvoeding heeft men zich een ideaal te stellen, een norm, die bereikt kan worden.

Wat eischt men van den mensch?

Dat hij met ernst werkt aan dat hoekje van den wereldarbeid, 'twelk hem is aangewezen.

Dat hij zijn werk doet met toewijding en opgewektheid, met geloof aan het geheel, waarvan zijn werk een deel uitmaakt.

Dat hij daarbij zijn naaste liefheeft, dus helpt waar hij kan.

Dat hij streeft naar volmaking en de som van geluk vermeerdert.

De eigenschappen, die hiertoe noodig zijn, noemt men alle tezamen het karakter.

Karaktervorming is dus het doel van de zedelijke opvoeding.

Van het karakter hangt het af, hoe iemand leeft; hoe hij zijn taak opvat en uitvoert; hoe hij zich gedraagt tegenover zijne medemenschen; hoe hij denkt over het onzienlijke.

Dit laatste hangt weer ten nauwste samen met iemands levensbeschouwing. Men zou deze de theorie en het karakter, als uiting van die levensbeschouwing, de praktijk kunnen noemen.

Wil men zich een levensbeschouwing vormen, dan moet men zich eerst rekenschap geven van het leven.

„Wat is het leven?" Hoevelen hebben die vraag gedaan en op hoevele wijzen is die reeds beantwoord. „Leven is stofwisseling", is van materialistische zijde geantwoord. Zeker is dit een voornaam deel van het leven, dat invloed uitoefent niet alleen op den lichamelijken toestand, maar ook op menig onderdeel van de geestelijke gesteldheid. Toch voelt iedereen, dat dit slechts een deel is; daar is veel meer in het

leven. De mensch, die door ziekte, door zwakte, door gekrenkte geestvermogens, door gevangenschap en verdrukking alleen *leeft*, omdat hij nog niet dood is, omdat hij nog ademt, leeft niet in den vollen zin des woords.

„Werken en denken en leeren is leven", zegt onze dichter; maar ook daarmee is niet alles gezegd; geloof, hoop en liefde moeten evenzeer genoemd worden.

„Geloof", daar hebben we het woord, de zaak, die allen verbinden moest — die velen scheidt.

„Zonder geloof is een zedelijk ideaal onmogelijk", wordt daar beweerd.

Zeker, men moet gelooven, dat het ideaal goed is en bereikbaar in zekeren zin. Maar dat is 't niet, wat velen bedoelen. Een bepaald geloof, zoo scherp omlijnd, dat het geen afwijkingen ter eene of andere zijde toelaat; zoo vast in den vorm gegoten, dat de vorm voor het wezen wordt aangezien en — het dogma is daar.

Het neutraal onderwijs wil geen dogma, wel de gedachte, de frissche levende gedachte. En die gedachte blijft te beter zichtbaar en dus voor navolging en toepassing vatbaar, naarmate ze eenvoudiger en meer vrij van vormen gehouden wordt.

De kern toch van wat allen willen, is dezelfde: ongeloovigen, geloovigen van verschillende graden en richtingen, allen wenschen eerlijke, rechtschapen menschen, bereid anderen te helpen, en met het geloof aan een ideaal.

Nu zit in dit geloof wel het groote verschil, maar bestaat dat niet meer in den vorm en in de uitdrukking dan in het wezen?

Het is waar, de drijfveeren tot goed zijn verschillend bij den ongeloovige, den modern-geloovige, den orthodoxe, den theosoof, maar is de uiting van het goede zoo verschillend? Is het tot waarachtig-mensch zijn noodig òf materialist òf geloovige te zijn? Vindt men niet onder alle categorieën hoogstaande menschen, middelmatigen en lage individuen?

Waar aan den eenen kant gesproken kan worden van „grof materialisme", daar is aan den anderen kant de noodzakelijkheid gebleken van de waarschuwing: „Niet zij, die Heere, Heere roepen, maar die des Vaders wil doen, zijn Gods kinderen."

En of men nu naar volmaking streeft omdat — volgens den theosoof — ons dit ten goede komt in ons volgend bestaan op aarde, of dat men dit doet om een der uitverkorenen te zijn en zijn loon hiernamaals te ontvangen in den hemel, of omdat men alleen aan *dit* leven gelooft en daarom, als men 't ver wil brengen — ook in zedelijk opzicht — men in dit leven moet trachten te bereiken, omdat het anders nooit bereikt kan worden — ten slotte komt het er toch maar op aan, dàt men naar volmaking streeft.

Dit streven nu, ook in zedelijk opzicht vooruit te komen, te trachten fouten af te leggen, goede gewoonten aan te nemen, zich rekenschap te geven van wat in een gegeven geval goed is, wat niet; het streven dus om beter te worden en ook anderen daarbij te helpen, dit streven wordt bij het neutraal onderwijs zeer stellig gekweekt.

Hiermede wordt niet beweerd en ook niet bedoeld, dat dit niet het geval zou zijn bij dogmatisch onderwijs, hoewel de kans zou kunnen bestaan, dat het dogma te veel op den voorgrond trad, wat zeker licht het geval is, wanneer den kinderen gewezen wordt op de voortreffelijkheid van eigen geloofsleer.

Waar dit laatste het geval is — en dat gebeurt vanzelf wanneer men de kinderen wil inprenten, dat zij bij hun leer moeten blijven en dat 't verderfelijk is naar andersdenkenden te luisteren en hen te volgen — daar ontbreekt de waardeering voor die andersdenkenden; daar is een muur gebouwd tusschen menschen in plaats van een band gelegd. Daar kweekt men broederhaat in plaats van broedermin.

De neutrale school brengt de dogma's niet naar voren, spreekt er *niet* over; geen goed, maar ook geen kwaad. Er zijn zaken, waaraan de de school niet raakt.

Immers de school is niet het eenige opvoedingsinstituut: het gezin is er ook. En evenals de ouders de hulp der school inroepen voor een deel der opvoeding — hoe vaak wordt een dergelijk verzoek voor een speciaal geval door de ouders tot (de(n) onderwijzer(es) gericht — evenzoo kunnen de ouders, indien zij dit noodig oordeelen, de hulp der Kerk inroepen om de zorg voor een deel der opvoeding over te nemen.

„Hebt gij aldus betoogd, dat geloovige ouders hun kinderen gerust aan de neutrale school kunnen toevertrouwen, dat er geen gevaar is, dat zij voor goed hun geloof of de kracht om te gelooven, later, verliezen, hoe moet het dan met ouders, die geen godsdienst in het leven hunner kinderen wenschen?" brengt een vrijdenker hier tegen in.

Dat de grond gelegd wordt voor algemeen menschelijke deugden, dat er in de opvoeding ruimte gelaten wordt aan de fantasie, dat er bewondering gewekt wordt voor het vele schoone in de schepping — wie zou zoo materialistisch en realistisch zijn, dat hij daartegen bezwaar had? Immers, wie 't ernstig meent met de opvoeding zijner kinderen; wie ze werkelijk opvoeden wil en ze niet zonder eenige zorg voor hun karakter wil laten opgroeien; wie zijn plicht als ouder voelt, voor 't geluk van zijn kind te moeten waken, zal die zijn kind een koude egoïst willen zien worden, die onmeedoogend alle bloemen des levens voor een ander wegsnijdt om ze voor zichzelf te behouden? Wie zal ontkennen, dat er fantasie noodig is, als men iets tot stand wil brengen? Hoe zou dat mogelijk zijn, wanneer men zich niet te voren een beeld kon vormen van hoe 't worden zal? En bewondering voor het onna-

volgbaar schoone, dat de natuur, dat het heelal ons biedt — moet ten slotte niet ieder, hoe ver hij 't ook gebracht heeft in kunsten, wetenschappen of technischen arbeid, erkennen, dat alle kunsten, wetenschappen en techniek tezamen niet in staat zijn ook maar één zaadkorrel te formeeren?

„Maar dat is niet genoeg!" zegt de dogmaticus. „De kinderen moeten opgevoed worden in het besef van.....de zondige geboorte." Vertellen de menschen, die zoo spreken, ook aan hun kinderen van die leeftijd, hoe een kind geboren wordt? Hoe willen zij ze dan doordringen van het besef „in zonde ontvangen en geboren?"

Het neutrale onderwijs wil het kind geven, wat des kinds is en op de wijze, die des kinds is. Het wil het kind gelegenheid geven, zich te ontwikkelen, alzijdig d.i. lichamelijk, geestelijk en zedelijk, zijn eigenschappen en gaven te ontplooien. Het doodt geen neigingen, uitgezonderd die, welke door allen zonder onderscheid verafschuwd worden, als die van leugen en bedrog — maar het wil 't kind voorbereiden voor 't leven, het geschikt maken om later met een helder oog en een warm gemoed het leven tegen te treden, er het beste in de hoogste beteekenis in te zoeken en zijn waarachtig geluk te vinden.

Is daarmee niet het doel van de zedelijke vorming bereikt?

## ENSEIGNEMENT LAÏQUE ET ÉDUCATION MORALE

### Résumé

1. Toutes les religions et tendances actuelles exigent au fond la même chose de leurs adeptes: honnêteté, intégrité, serviabilité, foi en l'idéal.

2. Toute tendance aspire à la vertu et au bonheur.

3. La différence n'existe que dans les choses accessoires.

4. L'éducation laïque (comme partie de l'enseignement laïque) s'occupe de l'essence et non des choses accessoires. Voilà pourquoi l'essence sera appréciée à sa juste valeur dans l'éducation laïque.

5. L'éducation laïque ne propage ni ne combat aucune tendance; c'est ce que l'on perd trop facilement de vue.

6. Comme toute tendance, quelque dégénérée qu'elle soit, a pour base quelque vérité, partant quelque valeur, l'éducation laïque cultive l'appréciation de toutes les tendances existantes.

7. Il résulte de cela que le terrain est préparé pour le développement ultérieur dans l'un ou l'autre sens, sans que la haine religieuse ou politique en soit la suite.

8. Ceux-là aussi qui croient que la religion et l'éducation doivent rester séparées se proposent un idéal qui l'on peut atteindre de cette manière.

(Présenté en hollandais)

# AUTOUR DE LA NEUTRALITÉ SCOLAIRE

PAR RAOUL MORTIER

PROFESSEUR À L'ECOLE NATIONALE PROFESSIONNELLE DE VIERZON, FRANCE

*Le problème.*

La plupart de nos élèves, devenus jeunes gens, seront sans doute, dès leur sortie de l'école, jetés en des partis opposés, divisés par des idées ou des passions, car les partis sont inévitables, surtout dans un pays libre. Mais ce sera déjà un résultat important si les jeunes gens se souviennent qu'hier encore, à l'école primaire, ils mettaient en commun la meilleure partie de leur adolescence, alors exempte de haine, pour ne connaître qu'une fraternité généreuse. Pour cela, que faut-il? Que l'école ne soit d'aucun parti ou les comprenne tous; que l'instituteur n'oublie pas la formule si belle et si précise de Jules Ferry: „Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, assistant à votre classe, pourrait raisonnablement être froissé de ce que vous allez dire. Si oui, ne le dites pas!"

Mais l'école est ce qu'elle doit être; quant à l'instituteur, personne ne songe à contester le tact qu'il apporte dans ses délicates fonctions. Alors pourquoi y a-t-il une question des manuels scolaires?

*Les droits à concilier.*

C'est autour des manuels de morale et d'histoire que se livrent actuellement les luttes les plus ardentes. Tels problèmes de morale, de métaphysique, d'histoire politique, religieuse ou sociale ne seront-ils pas toujours d'éternels sujets de controverses?

Et ici se posent les questions suivantes: Peut-on supprimer de nos écoles la morale et l'histoire? Assurément non. Va-t-on imposer à l'instituteur le contrôle des pères de famille? Mais d'abord ces pères de famille seront-ils tous d'accord? Et puis, l'instituteur ne doit-il pas être maître dans sa classe? L'enseignement, pour être vivant, doit rester avant tout oeuvre de liberté, et M. Steeg a raison quand il écrit que „brider l'initiative de l'instituteur, c'est le paralyser dans son œuvre." Chacun de nous, en effet, a son tempérament, son allure d'esprit qui lui est propre. D'autre part, il est assez naturel que les pères de famille s'intéressent à l'éducation de leurs enfants. Comment concilier tous ces droits?

Pendant ce temps, les polémiques s'engagent, les discussions s'envéniment. Les instituteurs ont peine à dissimuler leur incertitude, leur anxiété. Car, dans certaines régions de la France, le Nord, la Bretagne, en Anjou, en Vendée notamment, on insulte impunément l'instituteur ou terrorise les parents dont le tort est d'envoyer leurs enfants à l'école laïque. Et les chiffres — chaque jour inférieurs — de la population scolaire de ces régions prouvent le succès de cette hostilité continuelle. Et les récents arrêts du Conseil d'Etat qui déboutent les parents de leurs prétentions ne nous semblent pas apporter la solution définitive.

*La solution: Les projets de M. M. Barès et Buisson.*

M. Jean S. Barès, directeur du Réformiste, a été hanté par le spectacle désolant de nos luttes fratricides et il propose: „....Nous devons éloigner de l'école primaire ce stérile et méchant enseignement de l'histoire intérieure qui ne tend qu'à perpétuer — en l'augmentant, si possible — le ferment de haine qui bout encore dans le cœur de nos diverses classes sociales et de nos différentes populations.."

Alors, du rêve, M. Jean Barès, poète éminemment pratique, passe à la réalité:

„Il faudrait doter toutes nos écoles primaires d'un précis d'H i s t o i r e d e s f a i t s i n t e r n a t i o n a u x". L'Université devrait ouvrir un concours qui serait doté d'un prix de 50.000 francs et de divers autres prix représentant en tout 50.000 francs de plus. „L'ouvrage ayant obtenu le premier prix deviendrait la propriété de l'Etat, qui en ferait don au domaine public et en exigerait l'emploi exclusif dans toutes les écoles primaires publiques existant en France.

„Etant devenu public, cet ouvrage pourrait être imprimé et vendu par n'importe qui. On pourrait donc l'obtenir à très bon marché.

„De plus, les élèves changeant d'école, ne seraient plus obligés, comme cela arrive bien souvent aujourd' hui, de changer leur manuel d'histoire, ce qui les déroute dans leurs études et oblige leurs parents à faire de nouvelles dépenses.

„On voit que, par ce simple moyen, les élèves de toutes les écoles primaires de France apprendraient l'histoire dans un même livre et n'auraient pas l'intelligence plus ou moins faussée par les appréciations si diamétralement opposées des nombreux manuels d'histoire actuellement en usage dans nos diverses écoles. Du même coup on écarterait le plus grave des motifs qu'on peut avoir pour demander en faveur de l'Etat le monopole de l'enseignement primaire...."

L e j u r y d e c e c o n c o u r s? M. Ferdinand Buisson le voudrait composé des hommes éminents de tous les partis auxquels il dirait: „Acceptez, Messieurs, cette généreuse entremise entre les combattants enfiévrés. Libre à ceux qui la redouteront de ne pas l'accepter. Mais pour l'immense majorité des Français, libres-penseurs ou fervents ca-

tholiques, votre témoignage sera d'un si grand poids qu'après que vous l'aurez rendu, la guerre ne sera plus possible."

*Objections.*

A) Que dira l'instituteur de se voir imposer un manuel?

A cette question, un groupe d'instituteurs répond en proposant le choix des livres par l'entente (Manuel général de l'Instruction primaire du 1er octobre 1910). Voici un extrait de leur résolution:

6° „Que si toutes les écoles d'une même région adoptaient les mêmes ouvrages on remédierait à tous les inconvénients indiqués (ceux signalés par M. Barès);

7° Qu'au moment où les manuels scolaires sont l'occasion d'attaques violentes contre l'enseignement laïque et contre les instituteurs, il importe que les maîtres agissent avec prudence et discernement, sans se laisser guider par leurs inclinations personnelles;

8° Que le choix des livres étant fait par une collectivité, les maîtres ne pourraient plus être attaqués individuellement. Si néanmoins ces attaques se produisaient ils auraient pour se défendre l'autorité du comité de choix des livres;

9° Que cette mesure aurait en même temps le bon résultat de rendre impossibles les défaillances regrettables de quelques collègues qui ont cru devoir déférer à des injonctions dont ils n'avaient à tenir aucun compte."

D'autre part, le personnel enseignant des écoles primaires publiques et des cours complémentaires du 7 ième arrondissement, sur l'initiative de l'inspecteur primaire, M. Lemoine, se réunit chaque année pour élaborer un choix d'ouvrages destinés aux enfants des écoles de la Ville de Paris. Puisqu'il est possible d'arrêter un même ouvrage pour plusieurs maîtres dans un arrondissement, pourquoi serait-il impossible d'étendre la mesure à toute la France?

B) Dépenses nouvelles? Cette deuxième objection n'existe pas davantage, grâce à M. Barès: „Si le Ministre de l'Instruction publique ouvrait le Concours du Manuel d'Histoire, je serais très heureux de mettre à sa disposition la somme de Cent mille francs que je propose d'attribuer aux auteurs des meilleurs ouvrages qui seront présentés. C'est dans le Réformiste du 15 octobre 1910, après avoir été proposé dans la Démocratie de Castelsarrazin du 17 mars de la même année. Un simple et discret post-scriptum, comme il sied aux gestes généreux des grands coeurs!

„Allons à l'avenir en nous tendant la main!"

(Présenté en français.)

# DIE MORALISCHE ERZIEHUNG SOLL BEI DEN ERWACHSENEN ANFANGEN

VON JAN LIGTHART

SCHULDIREKTOR, HAAG

Wer die Jugend hat, heiszt es, hat die Zukunft. Und man kämpft um die Jugend, bemüht sich ihr gewisse moralische Prinzipien beizübringen, versucht ihr gewisse religiöse Glaubenswahrheiten einzureden und tut alles mögliche, damit sie sich gewisse gute Gewohnheiten aneigne. So meint man denn die Zukunft der Jugend und in ihr die Zukunft der Menschheit am besten zu sichern.

Aber wenn die Jugend heranwächst, wird sie inne, dass besagte Grundsätze unter den Menschen zwar anerkannt, die Glaubenswahrheiten allerdings gepredigt, die Gewohnheiten der Form nach geehrt werden, dass aber keine derselben zu lebenatmender Wirklichkeit wird.

Das Kind, das „immer die Wahrheit reden sollte", gerät auf der schlauen Weltweisheit Irrwegen in Verwirrung, allererst im Elternhause, wo das Urteil über andere so gar verschieden ist, je nachdem die andern abwesend sind oder zugegen; dann im gesellschaftlichen Leben wo „Geschäfte" und „das Fortkommen in der Welt" ihre eignen sittlichen Anforderungen stellen, endlich in der Staats- und Kriegskunst, wo der Erfolg oft einzig durch hinterlistige Täuschung der Gegenpartei erkauft wird.

Das Kind, das Gott über alles lieben gelernt hat, auch über Mammon, erfährt gar bald, dass seine Erzieher das nicht so buchstäblich gemeint haben. Wenn es Gott sein Geld geben will, macht das seine frommen Erzieher zuerst unruhig, bald zornig und endlich hart. Mammon kann besser für Kleider und Nahrung und Wohnung und Menschenehre sorgen — als Gott. Ehrt Gott mit dem Munde, Mammon mit der Tat.

Und das Kind das schon am Hersagen und Nachplappern von Wort-Rechtschaffenheit und Wort-Frömmigkeit vorbei war, das sich bereits einige guten Gewohnheiten zu eigen gemacht hatte, zum Beispiel die Gewohnheit der Bescheidenheit, die willig nachgiebt im Streit

und der geringere sein will, wird später von Eigennutz und Herrschsucht gelassen ausgebeutet. Die Welt der Erwachsenen auch die der Kirchlichen stellt sich ihm als ein Wettkampf heraus, wo jeder der erste und grösste sein will.

Noch schlimmer steht es, wenn die moralische Erziehung nicht ein blosses Einreden und Befestigen verstandesmässiger Formulierungen war, die als Lebensforderungen gelten sollten, auch nicht ein Angewöhnen praktischer Tugenden, sondern darin bestand, dass der Wille geheiligt wurde und gestärkt; wenn die Erziehung es dahinzubringen vermocht hat, dass das Kind sein alleinziges Glück in einem Leben der Liebe und der Wahrheit fand, wenn Aufrichtigkeit und Gerechtigkeit und Hingabe sein eigenstes Wesen geworden.

Wie sollte es mit solcher Gesinnung sich in der Gesellschaft bewegen können? Gerechtigkeit? Nein, Personen- und Parteidienst. Das Recht dem Namen, der gesellschaftlichen Stellung, dem Privatinteresse zum Opfer gebracht. Hingabe? Immerhin, aber nur unter der Bedingung, dass sie die Sünden des Einzeln und der Gesellschaft unberührt lasse. Es ist alsob man einen zu reiner Atmosphäre beanlagten und zu eben dieser grossgezogenen Vogel durch dumpfige Modergässchen daherstolpern liesze, alsob man einen Fisch in die Sandwüste hineinschickte und sagte: schwimme.

Man erzieht das Kind für eine Welt, die nicht da ist. Man rüstet es mit Neigungen, die wenn sie sich weiter entwickelen — sein Leben zum mordenden Kampfe gestalten. Man bildet es für eine Gemeinschaft aus, die entweder es ausstoszen oder es verschlingen wird.

Wer die Jugend hat, hat die Zukunft? Ehe diese Jugend Zukunft geworden ist wird sie bei langsamer Verwachsung und Annäherung an die Welt der Erwachsenen allmählich verbildet sein und zulezt sich dem gewohnten Milieu völlig angepasst haben.

Wir müssen es umkehren: wer die Zukunft hat, hat die Jugend. Wenn das Kind, alter werdend, jedesmal in einen Kreis und eine Atmosphäre kommt, wo die moralischen Ansprüche ernst genommen werden und immermehr beachtet, wird es durch den Einfluss seiner Umgebung fortwährend und in gesteigertem Masze mit einer sittlichen Lebenspraxis vertraut werden. Bei der Fischkultur sieht man so hübsch die Fischlein beim Heranwachsen immerfort das Bassin wechseln, allein jedes neue bietet abermals Raum, Wasser, Licht und Luft nach der Tierchen Bedürfnissen. Die gewandten Schwimmer werden nicht in immer unreineres Wasser hineingejagt. Sie bekommen allemal aufs neue die Lebensbedingungen, in denen ihr materielles Wohlsein am besten gefördert wird. Nicht anders darf es beim Erziehen der Menschenkinder sein. Schaffe ihnen ein moralisches Milieu.

Dazu ist aber nötig, dass die Altern, denen die moralische Erziehung der Jüngern anvertraut worden ist, damit anfangen, dass sie an sich selbst arbeiten. Denn diese ältern Personen bilden das moralische Milieu and stellen es her.

Die Kinder sollen nicht aus Wohnzimmer-predigten sondern aus dem Lebenswandel ihres Vaters und ihrer Mutter lernen was Wahrheitssinn, Verträglichkeit, Wohlwollen ist. Durch den täglichen Verkehr mit genannten Tugenden müssen sie als etwas selbstverständliches sich dieselben aneignen. Wenn noch überdies über besagte Tugenden gesprochen wird, diene das nur dazu, den Jüngern einleuchtender zu machen, was auch von ihnen verlangt wird. Aber Hauptsache ist, dass die Eltern selbst geben, was sie von ihren Kindern fordern, damit der in der Familie waltende Geist die Kinder nicht an der Ausübung der ethischen Machtsprüche hindere, und jene sittliche Forderungen durch lebendige Wirkung als Lehre an sie herantreten.

Es soll auch in der Schule den Kindern nicht unmöglich gemacht werden wahrheitliebend zu sein und Nächstenliebe zu betrachten; vom Charakter des Lehrers, von seiner Haltung Erwachsenen und Kindern gegenüber soll da eine anhaltende, durchdringende bildende Kraft ausgehen. Wo bleibt der moralische Einfluss, wenn der Lehrer, der seinen Schülern zum Beispiel den Zank verbietet, selber mit seinen Mitangestellten in Unfrieden lebt, selber mit klagenden, ihm Vorwürfe machenden Eltern sich zankt, ja sogar während des Unterrichts in ungefügem, zänkischem Tone seine Zöglinge anfährt? Da stellt er durch sein eigenes Benehmen nicht blos ein unmoralisches Milieu her, sondern verschlimmert dasselbe noch durch den heuchlerischen Unterschied zwischen Wort und Tat. Der Lehrer allererst sei gut, dann wachse und bilde sich durch ihn die Schuljugend.

Und dieses gilt nicht nur vom Lehrer der Elementarschule, es gilt auch von dem, der an einer Anstalt, an der mittlern Schule, an der Universität unterrichtet. Welche Kraft kann von einer Stunde, wo Pädagogik gelehrt wird, ausgehen, wenn in der Praxis des Unterrichtens selbst der verkündeten Theorie widersprochen wird? Man lehrt die Schüler theoretisch sich über Wahrheiten zu verbreiten, anstatt sie zu üben, jene Wahrheiten selbst zu verwirklichen. Man lehrt sie also, es mit dem Ernst der Dinge leicht zu nehmen, wenn nicht sogar mit dem Heiligen ihren Spott zu treiben. Ein Universitätsprofessor, der Liebe zur Wissenschaft zu haben behauptet und von dem gesegneten Einfluss der wissenschaftlichen Bildung überzeugt heiszt, benutzt doch jede Unterrichtsstunde, jede Vorlesung dazu, diese seine Liebe zu zeigen, weiter zu tragen, seine Ueberzeugung den Studenten in Kopf und Herz einzupflanzen? Oder wird er seine Zuhörer durch trockne Diktate, durch Gedächtnisarbeit der Wissenschaft entfremden? und

auf diese Weise den Glauben an deren Anziehungskraft und heilsamen Einfluss untergraben? Da soll die Verbesserung bei ihm selbst anfangen.

Und dieses ist an erster Stelle für diejenigen wahr, denen insbesondre die sittliche und religiöse Ausbildung junger und alter Leute anheimgestellt ist. Von der Kirche, in allen ihren Offenbarungen, geht moralische Kraft aus. Aber da soll die Kirche nicht wie eine bloss ihre Lehre wahrende Priesterschaft betrachtet werden, sondern wie eine Gemeinschaft von Gottsuchenden, der Heiligung wahrhaft Begehrenden, die für das sittliche Heil der Menschheit tätig sein will. Wie aber, wenn die Diener dieser Kirche nicht lebende Beweise sind für die Kraft und Seligkeit ihrer Verkündigung? Und wenn die Laien die sich um sie herum versammeln, nicht der Heilswahrheit lebende Berichterstatter sind, „lebendige Briefe Christi"? Da ist das Salz dumm geworden, und womit soll man da salzen?

Man kümmert sich immer so sehr um das Wohl der Jugend. Und mit Recht. Aber wer sich wahrhaft darum kümmert, fange damit an, von sich selbst in moralischem Sinne das beste zu machen was er vermag. Da hat er wenigstens an einem Bestandteile der moralischen Erziehung, an der wichtigsten, mit Ernst gearbeitet. Da hat er zur Bildung einer reinen Sphäre mitgeholfen, in welcher die jungen Vögel das Fliegen erlernen sollen.

Mit den Erwachsenen, mit uns selber müssen wir anfangen.

Wenn Jesus Christus nicht bei sich selbst angefangen hätte, wäre der Segen des Christentums uns nie zu teil geworden. Und wenn dieser Segen noch nicht um vieles gröszer ist, es rührt daher, dass wir unterlassen, durch Ihn gestählt, seinem Beispiele nachzufolgen und den Anfang zu machen beim eignen Selbst.

## DE ZEDELIJKE OPVOEDING MOET BIJ DE VOLWASSENEN BEGINNEN.

### Overzicht

De onzedelijkheid in de wereld der volwassenen veronzedelijkt de opgroeiende kinderen gaandeweg, ondanks de zorg, in hun jonkheid aan de zedelijke opvoeding besteed. Waar de ouderen geen ernst maken met de gepredikte moraliteit, verzwakken ze aanhoudend den inhoud hunner eigen prediking.

Daarom moeten zij beginnen met de zedelijke opvoeding van zichzelf en hun gelijken. Dan scheppen zij een zedelijke levenssfeer, waarin het kind gelouterd wordt onder 't grooter worden, en zijn ze, door de prediking van hun leven, actief werkende moreele krachten in het worstelend streven der jeugd.

(Présenté en hollandais.)

# DE OPLEIDING VAN ONDERWIJZERS ALS ONDERDEEL DER KOLONIAAL-ETHISCHE POLITIEK

DOOR P. J. VAN RAVESTEYN

GOUVERNEMENTSONDERWIJZER DER EERSTE KLASSE IN NED. OOST-INDIË

De vierde zitting van het Congres is gewijd aan de zedelijke opvoeding in opleidingsscholen voor onderwijzers. Deze inleiding beperkt zich tot een onderdeel daarvan door te gewagen van *koloniale* politiek, meer nog door de bijvoeging van het woord *ethische.*

Ethische politiek onderstelt een verhouding tusschen moederland en kolonien, waarbij het eerste afstand heeft gedaan van het oorspronkelijk streven om de kolonie uitsluitend aan te wenden tot verkrijging van economische voordeelen voor het moederland, zonder daarbij in acht te nemen de natuurlyke rechten der overheerschte bevolking op ontwikkeling in stoffelijken en geestelijken zin op den grondslag van haar nationaal bestaan, maar die integendeel met behoud van een rechmatigen invloed van het moederland daarbij zich wel bewust is en dit door daden toont, dat het bezit van kolonien slechts gerechtvaardigd is, als de overheersching inderdaad strekt tot heil der overheerschten.

Hieruit volgt, dat de ethische politiek in de eerste plaats haar toepassing vindt in handelskolonien; landen met een talrijke inlandsche bevolking, die produceert; tegenover een kleine groep vreemdelingen in wier handen, als vertegenwoordigers van het moederland alle gezag en de toepassing zijner koloniale beginselen is gelegd.

Ook hierdoor wordt de omvang van deze inleiding beperkt. Ondersteld worden derhalve kolonien, waar de oorspronkelijke bevolking niet is verdreven of vernietigd om plaats te maken voor een nieuwe — uit het moederland of van elders geimmigreerde bevolking, die een eigen bestaan is gaan voeren en zich ontwikkeld heeft, afwijkend van de lijn harer nationaliteit, maar waar zij is gebleven, waar zij leeft en werkt, in aantal toeneemt en bij voortduring sterker den invloed ondervindt der groote sociale vragen, die zich ook te hunnen opzichte steeds dringender voordoen. Daarnaast een kleine minderheid van overheerschers, in economische kracht en intellectueele ontwikkeling verre de meerde-

ren van de inlandsche bevolking en ook — naar zij zelf gaarne aannemen — op hooger moreelen trap staand dan dezen. Tusschen beiden in een klasse van gemengd bloed in verschillende graden, in sommige koloniale stelsels in staatsrechterlijken zin geassilimileerd aan den inlander, in andere aan den overheerscher, maar overal in een weinig benijdenswaardige positie door de halfslachtigheid, niet van haar rechtstoestand, maar van haar maatschappelijke plaatsing door de tegenstelling, die op elk oogenblik zich openbaart tusschen haar en de zuiver inlandsche bevolking eenerzijds en de onvermengd Europeesche bevolking anderzijds.

Een juister begrip van de Staatstaak in dezen heeft geleid tot een steeds meer omvangrijke bemoeienis met het economisch intellectueel en moreel welzijn der koloniale bevolking.

De Regeering, die een ethische politiek voert, ziet de noodzakelijkheid in van verspreiding van beschaving en verlichting vooral onder de inlandsche bevolking. Zij wordt daarin overal bijgestaan door particuliere corperaties, die mede verheffing op godsdienstig en zedelijk terrein beoogen. De werkzaamheid dezer laatsten valt buiten het bestek van deze inleiding, die uitsluitend op de *Staatstaak* het oog vestigt.

Naast het onderwijs aan de zuiver inlandsche bevolking kan de Staat dat aan de gevestigde Europeesche bevolking niet veronachtzamen. Ook dit dient op zoodanig peil gebracht, dat de vruchten aan de ethische politiek kunnen ten goede komen.

Wie gelooft aan de kracht, welke op moreel gebied van het onderwijs uitgaat, zal erkennen, dat verbetering in het koloniaal beheer in ethischen zin niet uitsluitend kan geschieden door verschaffing van materieel onderwijs en dat daarbij het gehalte van den onderwijzer een belangrijke factor is.

Uit een en ander volgt, dat het vraagstuk van de opleiding van den kolonialen onderwijzer een element meer bevat, dan dit voor den onderwijzer in het algemeen het geval is en wel dit: hoe zal de opleiding van den kolonialen onderwijzer moeten zijn, ten einde, behalve aan zijn algemeen doel, ook speciaal bevorderlijk te zijn aan het welslagen der ethisch koloniale politiek?

Zal de ontwikkeling van een volk onder invloed van de hoogere cultuur van een andere natie tot gunstige resultaten leiden, dan behoort die ontwikkeling te gaan langs nationale lijn, zoodat niet de beschaving van den overheerscher opgedrongen wordt aan den overheerschte, maar de sluimerende kracht in het volk — zelf wordt opgewekt, door voortschrijdende ontwikkeling van al, wat het goeds in zich bevat en eigen bestaan rijker en mooier kan maken.

Het onderwijs richte zich daar naar en worde gegeven door inboorlingen zelf, omdat deze geacht moeten worden deze nationale opvoe-

ding het best te kunnen doen slagen. Dezen volksonderwijzer voor zijn taak geschikt te maken is dus niet alleen hem van een zekere voldoend geachte hoeveelheid kennis te voorzien, maar ook hem diep te doordringen van besef van eigen volkskracht, hem belangstelling bij te brengen voor al, wat er goeds schuilt in zijn natie. Hieraan dient echter gepaard te gaan een helder besef van het vele, dat zijn volk nog ontbreekt. Hij behoort een open oog te krijgen voor de fouten van zijn volk, welke hooger ontwikkeling in den weg staan. Hij zal doordrongen moeten worden van het besef, dat niet alleen kennis, maar in hooger mate ontwikkeling op moreel gebied het volk in zijn geheel kan doen opwaarts streven.

Hierbij, ontstaat, onder meer, een groot gevaar.

De ervaring leert, dat een verhooging van het peil van sommigen, niet zelden gepaard gaat met zelfoverschatting. Men hecht aan het weinige, dat men weet, te groote waarde, volgt den overheerscher na in uiterlijkheden — kleeding, levenswijze, woning, e.d. — en acht zich een klasse te zijn verheven boven de stamgenooten van minder kennis en ontwikkeling. Deze quasi — beschaving wekt het tegenovergestelde van wat beoogd wordt. Ze wekt reactie bij de groote massa des volks, die 't onderscheidingsvermogen mist de eigenlijke beschaving te onderkennen van wat zich als zoodanig voordoet. Hierdoor wordt aan de regelmatige inwerking der hoogere cultuur een zeer hinderlijk beletsel in den weg gesteld.

De opleiding van den onderwijzer trachte deze fout tot een minimum terug te brengen, door den a.s. onderwijzer te doordringen van de waarheid, dat kennis alleen niet den hoogstaanden mensch maakt, dat beschaving niet is een navolging van uiterlijkheden, maar een innerlijk proces, dat slechts inwendige ontwikkeling en moreele groei een volk verheft en dat zij zelf hun stam het best dienen, door in strict nationale lijn, bij hun later onderwijs ook opvoedend te werk te gaan, niet door bevordering van na te apen, wat bij den overheerscher natuurlijk is, maar door ontwikkeling van eigen moreele kracht, zoo te komen tot bestrijding der volksfouten en die te louteren door over te nemen, wat van de Westersche beschaving kan geassimileerd worden zonder het eigen volkskarakter in de waagschaal te stellen.

De volksonderwijzer blijve dus in denken en doen tot zijn volk behooren. Men vorme hem niet tot een quasi Europeaan, maar wel tot een intellectueel en moreel hoogstaanden inlander.

Aan de opleiding van deze onderwijzers behoort derhalve veel zorg te worden besteed. Ze dient op de meest onbekrompen wijze te geschieden door hoogstaande personen uit de inboorlingen en de Europeanen, die allen doordrongen zijn van het denkbeeld, dat hun werk in de eerste en voornaamste plaats dienstbaar wordt gemaakt aan de intellectueele

en moreele belangen van den inboorling, waartegenover de materieele belangen van het moederland op den achtergrond gesteld dienen te worden. En mocht dit eenmaal leiden tot een ontwikkeling op het gebied van den geest, welke die van het moederland nabij komt en die allicht voert tot economische zelfs staatkundige zelfstandigheid, wat nood! Het moederland heeft dan zijn taak volbracht, het oogenblik is dan gekomen tot verbreking van den band der ondergeschiktheid en de kolonie treedt als volledig ontwikkeld rechtspersoon in de rij der Staten.

Maar, zal de ethische politiek zoo kunnen arbeiden aan de moreele verheffing van een overheerscht ras, dan dient de in de kolonie werkzame Europeesche bevolking daaraan van ganscher harte mede te arbeiden. Bij de beste voornemens der moederlandsche regeering zullen daartoe strekkende maatregelen falen, indien zij niet gesteund worden door de Europeesche bevolking der kolonie — zelf.

De grond voor deze gezindheid kan mede voor een deel gelegd worden door het onderwijs.

Waar de maatschappelijke positie der Europeanen meestal verheven is boven die van de groote meerderheid der Inlanders, loopt de Europeesche jeugd gevaar de verhouding van haar tot de inlanders te beschouwen als die van heer tot knecht of erger nog. Hiertoe werken niet zelden onverstandige ouders mede.

Den onderwijzer moet tot taak gesteld worden bij de Europeesche jeugd in de kolonie gevoelens aan te kweeken, die leiden tot het besef van verminderenden afstand tusschen haar en de inlandsche maatschappij. Door kennis van land en volk, door het bijbrengen van de wetenschap eener gewenschte verhouding, door het goede voorbeeld van ouders en opvoeders kan de assimilatie van Europeanen in moreelen zin bevorderd worden op den grondslag van wederzijdsche waardeering.

Het is een verkeerd denkbeeld, dat een verblijven in de kolonie op zich zelf voldoende is dit alles te geven.

De ervaring leert, dat een veeljarig verblijf in een kolonie gepaard kon gaan met een zoo goed als totale onbekendheid met de inlandsche maatschappij, een onbekendheid, die leidt tot gebrek aan waardeering en een eenzijdige beschouwing omtrent de verhouding tusschen de verschillende stammen en volkeren, die de kolonie bewonen onderling en tusschen hen zelf als vertegenwoordigers van een hooger staand cultuur volk.

Voor een betere kennis, die leidt tot betere gevoelens, legge de Europeesche school den grondslag.

Een groote moeilijkheid hierbij levert het bestaan op van de klasse van lieden van gemengd bloed. Zelfs al zijn zij in staatrechterlijken zin

gelijk gesteld met de Europeanen, dan zijn zij dit nog geenszins op maatschappelijk terrein.

Geabsorbeerd te worden door de inlandsche maatschappij wenscht deze klasse terecht niet. Haar streven is gericht op gelijkwaardigheid met de Europeanen. Maar het bereiken van het peil, waarop de meesten dezer staan, is voor velen huner een wanhopig, niet door goed resultaat bekroond pogen en de gevolgen blijven niet uit. De klasse der gemengd bloedigen ontwikkeld zich hoe langer hoe meer tot een tusschenras, laag neerziend op den inlander en in de meeste opzichten zich de minderen gevoelend van den Europeaan.

Dit kweekt, gevoed door den slechten economischen toestand, die hier uit voortvloeit, een geest van wantrouwen, soms vijandschap, tegenover het moederland in verschillende graden, van ontevredenheid tot diep gevoelden wrok toe.

Zal deze klasse niet voor goed verlaagd worden tot een ras van paupers, dan schijnt de eenige oplossing, dat ze haar behoud zoekt, niet in intellectueele werkzaamheden, die of te gering in aantal zijn om allen te voeden, of een voor haar onbereikbare bekwaamheid tot eisch stellen, maar in den handenarbeid.

Om daartoe te besluiten zal, behalve de dwang der ijzeren noodzakelijkheid, een wijziging in hun denkwijze aangaande den handenarbeid, als hunner onwaardig noodzakelijk zijn. Zij zullen moeten leeren gevoelen, dat arbeid der handen geen schande is en het brood op die wijze verdiend noch hen zelf, noch hun klasse verlaagt.

Deze moreele gezindheid zal ook de school voor een deel moeten en kunnen aankweeken.

Hieruit vloeit voort, dat hooge eischen gesteld moeten worden aan den Europeeschen onderwijzer in de kolonie.

Niet alleen, dat hij de algemeen noodig erkende bekwaamheid moet bezitten voor het ambt in het algemeen, er dient bij hem aanwezig te zijn een helder inzicht van het rechtmatige en plichmatige der ethische richting op koloniaal gebied. Dit inzicht moet door zijn opleiding worden gevestigd en ontwikkeld.

Nevens de gewone eischen, aan zijn verstandelijke en zedelijke ontwikkeling te stellen, behoort hij te bezitten niet alleen groote kennis van, maar bovenal groote liefde voor en waarachtige toewijding aan de maatschappij, waarin hij werkt.

Daarnevens echter blijve hij zich gevoelen nationalist. De band tusschen hem en het moederland dient zoo innig mogelijk te zijn — hij voedt immers kinderen van zijn eigen volk op? Hij dient diep doordrongen te zijn van den nationalen geest van 't moederland, zal door ervaring weten moeten wat daar gewerkt, gestreefd, geleden wordt, dient zich persoonlijk gelaafd te hebben aan de bron van het goede en groo-

te van zijn eigen natie, in één woord: hij zij en blijve nationalist, die zich bewust is, dat het moederland een ethische taak in de kolonie heeft te vervullen en dat zijn arbeid daartoe krachtig kan medewerken.

Is dit juist, dan is zijn opleiding uitsluitend in de kolonie al evenmin doeltreffend als uitsluitend in het moederland.

Ervaring in 't moederland en in de kolonie te samen kan eerst den perfecten kolonialen onderwijzer vormen.

Hoe dit voor elk land geregeld dient te worden, ligt buiten ons bestek. En regeling onmogelijk te verklaren met het oog op de kosten is a priori af te keuren. Wanneer vast staat, dat een dergelijke opleiding aan de ontwikkeling der ethische idee ten goede komt, er een der hechtste steunpilaren van uitmaakt, dan zal van zelf voor de financieele gevolgen een oplossing kunnen gevonden worden.

Gaarne erkent inleider, dat de bijzondere uitwerking van bovenstaande algemeene denkbeelden veel moeilijkheden met zich brengt en veel studie en ervaring eischt.

Hier kunnen de ervaringen in velerlei kolonien van verschillende landen onschatbare diensten bewijzen, indien zij gekend en vergeleken worden. De oprichting van een internationaal bureau voor zedelijke opvoeding en een daardoor uit te geven orgaan kan veel tot verhelderíng der denkbeelden bijdragen en zal ongetwijfeld worden toegejuicht door hen die de ontwikkeling der ethische idee op het gebied van het koloniale onderwijs ter harte gaat.

## LA FORMATION DES INSTITUTEURS FAISANT PARTIE DE LA POLITIQUE COLONIALE

### Résumé du Mémoire en Thèses

1. La tendance éthique dans la politique coloniale peut trouver un soutien efficace dans une organisation pratique de l'enseignement dans les colonies.

2. Pour obtenir des résultats sous ce rapport, il faudra que l'instituteur colonial y prête son concours, de tout son cœur et en connaissance de cause.

3. De cela résulte la nécessité non seulement d'enseigner à l'instituteur la connaissance du pays et du peuple mais aussi de lui inspirer un vif intérêt et un grand amour pour l'idée éthique.

4. L'éducation de la population indigène devra suivre la ligne nationale et devra être dans les mains d'instituteurs sortis du peuple même.

5. La préparation des instituteurs pour ce groupe devra tendre à former des indigènes supérieurs; il faudra surtout que l'on tâche de ne pas en faire des quasi-Européens.

6. On devra leur donner une juste notion de leur position et l'on écartera soigneusement tout ce qui pourrait les élever, à leurs propres yeux, au-dessus de ceux de leur race.

7. Le concours seul de la population européenne pourra faire réussir pleinement la politique éthique.

8. L'école européenne pourra jeter les bases d'une idée juste de la légitimité et de la nécessité de la politique éthique.

9. Le concours de l'école européenne sera aussi nécessaire pour le relèvement moral de la race de sang mêlé et par conséquent pour l'amélioration de leur état économique.

10. Pour le groupe des Européens l'enseignement devra suivre aussi la ligne nationale et raffermir les liens entre la mère-patrie et la population de la colonie.

11. Pour cette raison les instituteurs ne devont pas être formés exclusivement dans la colonie même; ils devront, par un séjour plus ou moins long, apprendre à connaître la mère-patrie surtout pour leur formation éthique.

12. Par contre les instituteurs, préparés dans la mère-patrie, ne seront entièrement à la hauteur de leur tâche qu'après avoir fait une étude suffisante de la colonie et de sa population, afin de pouvoir collaborer de grand cœur et en connaissance de cause au but que la tendance éthique veut atteindre.

13. Toute considération financière devra être reléguée sur le second plan.

14. La création d'un bureau international disposant d'un journal pourra rendre de grands services à la réalisation de ces principes.

(Présenté en français.)

# NOTE SUR LA DÉMONSTRATION MORALE

## IDÉE D'UNE MÉTHODE PROPRE À AIDER LE MAITRE À SE PRÉPARER À L'ENSEIGNEMENT MORAL

PAR J. DELVOLVÉ

MONTPELLIER

La pratique de l'enseignement conduit nécessairement à s'occuper de la *démonstration morale*. Aux premiers temps de notre Ecole laïque la simple *monstration* des devoirs put paraître la méthode suffisante de l'enseignement moral; mais bientôt on reconnut nécessaire de démontrer les devoirs, c'est à dire de mettre en évidence les raisons de leur accomplissement. L'enseignement moral est autre chose que le dressage; il ne saurait s'en tenir à l'énonciation impérative ni à la contagion sentimentale.

Cependant la démonstration est l'achoppement d'un enseignement moral laïque, c'est-à-dire non fondé sur une autorité considérée comme sacrée. La raison me paraît en être qu'on n'a pas d'abord clairement reconnu la nature originale de cette démonstration, mais qu'on l'a conçue sur le type de la démonstration scientifique ou logique. Cette confusion, — dont témoigne déjà le nom de démonstration donné à la justification morale, — s'est manifestée dans notre littérature morale par la distinction longtemps classique entre la *morale théorique* et la *morale pratique*, par des efforts variés pour constituer une *morale scientifique*, par la conception d'un *art moral*, qui serait une application d'une *science des mœurs*. Elle jette du trouble en certains des plus beaux travaux publiés à notre époque sur les questions de morale.

Traiter théoriquement de la nature de la démonstration morale, ce serait s'engager sur une route sans fin. Mais il en va tout autrement si on se place au point de vue de l'enseignement, c'est-dire à celui de la fonction pratique de ce qu'on appelle démonstration morale.

L'instituteur sait fort bien quelle est cette fonction: c'est de lier la règle du devoir à la volonté de l'enfant en s'adressant à son intelligence; la démonstration est pour lui un mouvement de l'esprit aboutissant à une détermination de la volonté. En face de sa classe il ne s'as-

reint pas à suivre un mode théoriquement défini de démonstration; il 'agit pour lui de découvrir les raisons qui font vouloir l'accomplissement lu devoir. Il sait qu'il n'est pas d'autre secret de la classe vivante ni de 'enseignement efficace. — Je me place ici à côté de l'instituteur et je ente de lui fournir quelques données pouvant aider à la solution du problème qu'il se pose. Ces données consisteront:

1° en un petit nombre de *notions directrices* tirées de la psychologie de l'action.

2° en une *indication méthodologique*, de quelque utilité, me semble-t-il, pour aider le maître à sa préparation personnelle.

*I. Notions directrices.*

*A. Notion fondamentale.* — Pour atteindre la volonté par l'intelligence, il est nécessaire de distinguer les idées agissantes des idées non-agissantes. Les idées sont agissantes du fait de leur liaison à des formes réelles de l'activité, à des tendances. Cette liaison doit être la préoccupation principale de qui enseigne la morale.

C'est un postulat nécessaire de l'enseignement moral, que la volonté de l'homme est telle que les idées des devoirs y soient virtuellement liées, et que cette liaison puisse devenir effective par un mouvement naturel de la pensée. La tâche de l'enseignement moral n'est donc pas d'atteindre n'importe quelle tendance, mais de suivre le chemin naturel qui relie un devoir particulier à la tendance fondamentale dont ce devoir est une modalité virtuelle. Un *principe moral* ou *fondement*, c'est l'idée immédiatement liée à cette tendance.

*B. Condition de la liaison.* —

1. — *Vérité*: Que les chaînes d'idées par lesquelles on relie les devoirs aux tendances soient formées de jugements vrais. Sinon, l'esprit répudiant les jugements faux, la vie morale est ébranlée du fait de paraître liée à des erreurs. D'ailleurs l'idée fausse a toutes chances de susciter une tendance étrangère ou opposée à celles qui sont relatives au devoir. Ex: Soit le devoir de probité. Si on le soutient par l'affirmation: „la probité est le meilleur moyen de s'enrichir," ce jugement faux aboutit en définitive à fortifier au détriment de la probité le désir de richesse, dont il reconnaît implicitement la valeur supérieure. De même de toute idée fausse de sanction: promesse d'un paradis, ou de jouissance dans un état social meilleur.

2. — *Evidence intérieure:* Pas d'idées équivoques, ni confuses. La raison du devoir n'est pas toute affirmation vraie acceptée comme vraie; elle est ce qui amène à la *conviction intuitive.*

3. — *Constance de la liaison*: Ne point recourir aux idées liées accidentellement à la volonté morale. Ex: L'idée „que la probité accroît notre crédit" est vraie, mais accidentellement liée à la volonté de probité, dont la source réelle est la préférence des fins sociales aux fins

individuelles. La même idée est d'ailleurs constamment liée à celle de l'intérêt personnel. Le résultat de son emploi est de nourrir l'intérêt personnel aux dépens de la volonté impersonnelle.

Sans doute l'intérêt personnel peut être utilisé pour le dressage. Mais autre chose est dressage, autre chose morale. La morale n'est pas une analyse des mobiles communs, des actions dites morales. Elle est force purificatrice de la volonté. Elle est ἐλχτιχόντι.

4. — *Solidarité organique des éléments de la vie morale:* Concevoir la volonté non comme une collection de tendances juxtaposées (ressorts fixés sur une même planche), mais comme un organisme de formes particulières interdépendantes et liées à des formes générales. Les vertus se tiennent entre elles (théories socratique, stoïcienne de l'unité de la vertu; la charité chrétienne, racine de toutes les vertus). Considérer toute l'activité morale comme une seule tendance modalisée par les idées particulières qui s'y lient; en conséquence ne pas présenter les idées morales en succession arbitraire, mais en tenant constamment compte du système organique qu'elles constituent. Les idées des devoirs particuliers sont les déterminations particulières, selon les circonstances, des idées motrices les plus universelles.

II. *Indication d'une méthode de préparation.*

Pour se rendre maître des conditions ci-dessus énoncées de l'enseignement moral, deux voies peuvent être suivies:

1° *voie régressive:* De la notion de chacun des devoirs particuliers remonter par degrés aux formes pratiques (idées motrices, sentiments actifs) dont ils dépendent, en poussant la régression autant que possible jusqu'aux formes universelles de l'action, dans lesquelles se rejoignent les idées de tous les devoirs;

2° *voie progressive:* Partir de ces formes universelles, et y rattacher progressivement les formes plus particulières, en se rendant compte de leur enchaînement.

Je vais donner maintenant un spécimen de la marche régressive, qui me paraît être l'exercice type au moyen duquel le maitre met en œuvre sa propre expérience pédagogique et acquiert, selon ses capacités propres, la maîtrise de son enseignement. La marche progressive convient plutôt à l'exposition didactique et fournirait, à mon sens, un fort bon type de cours de morale à l'usage des Ecoles normales.

Je prie qu'on excuse l'apparence dogmatique de tout cet exposé et particulièrement de celui qui va suivre: l'espace où je dois me resserrer ne permet qu'une indication suggestive dépouillée de toute justification.

*Spécimen de régression.* — Soit notre point de départ le devoir très modeste et quasi matériel de *propreté*, qui figure dans tous les cours élémentaires. Si terre-à-terre que semble ce devoir, la démonstration morale n'en saurait consister en un exposé des soins du corps, du vête-

nent, de l'habitat exigés par l'hygiène. Il faut que ces pratiques matérielles apparaissent liées aux formes universelles de la volonté.

A. — Le maître trouve chez les enfants une disposition moralep lus ou moins réelle et précise à la propreté. S'attachant à remonter aux sentiments et notions qui concourent (en outre des habitudes et suggestions mécaniques dues au dressage) à produire cette disposition, il rencontre deux dispositions morales plus générales:

a. *la disposition au respect d'autrui*;

b. *la disposition au respect de soi-même*, et en outre:

c. *le désir de la santé*, aujourd'hui assez communément lié à l'idée du rapport de la propreté à la santé. Il s'agit de remonter aux sources morales de chacune de ces formes pratiques, qui constituent le premier degré de la régression.

B. — *Dispositions au respect d'autrui.* —

En taut qu'elle concourt à former la disposition à la propreté, elle apparaît comme la résultante des formes pratiques suivantes: *désir d'obtenir l'estime et la sympathie des autres* en témoignant par le souci de propreté du cas que nous faisons de leur jugement; *désir de ne pas offenser les autres* par notre indifférence au jugement qu'ils peuvent porter sur nous, à l'incommodité qu'ils peuvent souffrir de notre défaut de propreté; *volonté de ne pas nuire à la santé des autres* (contagions).

Ces trois formes pratiques, en tant qu'elles appartiennent à l'organisme moral, sont elles-mêmes solidaires de tout le groupe des *sentiments d'humanité* et de la *volonté de collaboration sociale.*

Ces sentiments, cette volonté appartiennent à la nature humaine, mais non en telle façon qu'ils s'y rencontrent généralement tout informés, et tels qu'il suffise d'y faire appel pour bénéficier de leur puissance active. Sans cesse repoussés par des préoccupations passionnelles et d'intérêt individuel, ils n'atteignent à la stabilité et à la force pratique que sous la forme universelle d'un *respect et d'un amour conscients de la nature humaine en général.*

Cette dernière forme morale, qui soutient les sentiments particuliers d'humanité et de socialité, est elle-même le résultat d'un effort de conscience, non une donnée brute de la vie pratique.

Elle a son origine dans une *conception et intuition du rapport de la vie individuelle à la nature universelle*, véritable objet de notre volonté laquelle n'a pas sa fin dans l'être individuel, mais dépasse toute individualité pour s'attacher aux fins universelles, vraies fins de tous les êtres. C'est par la vertu de cette intuition, terme de la régression, que la nature humaine, qui connaît et aime consciemment la nature, ses fins et ses lois, que la société humaine, corps agissant de la nature humaine, deviennent l'objet de notre respect et de notre amour.

C. — *Disposition au respect de soi.* — Elle se rencontre communé-

ment chez l'enfant à l'état rudimentaire et confus. Elle a pour premier ressort, en allant de la surface vers le centre, un sentiment de *fierté physique*, d'ailleurs parfois absent ou aboli, et susceptible de formes viciées par un excès de l'intérêt personnel (vanité, coquetterie féminine).

La forme psychique qui étaye ce sentiment et lui fournit l'armature morale, c'est *le respect du corps humain en général*, qui se relie lui-même aux mêmes formes universelles que le reste du groupe des sentiments d'humanité (v. supra).

Mais le respect du corps humain est susceptible aussi de s'appuyer sur des sentiments d'ordre esthétique : *sentiment et compréhension de la beauté de la forme humaine*, (formes psychiques) qu'enveloppe la forme plus générale de *l'admiration esthétique de la nature*, impliquant répulsion pour tout ce qui la souille et l'avilit.

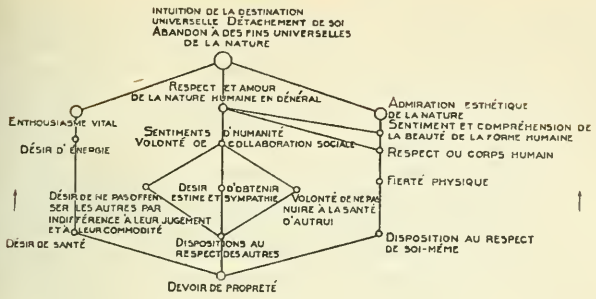
Ce sentiment de la beauté universelle a lui-même une immédiate liaison, que chacun sent confusément, — que Kant a perçue avec une acuité singulière, — avec l'intuition de la finalité universelle, terme commun des deux séries régressives.

D. — *Désir de la santé.* — Nombre de maîtres, remarquant la valeur pratique de ce sentiment clair, facile à éveiller, lui donnent, au moins au cours élémentaire, le rôle capital dans la démonstration. Cependant l'usage moral en est délicat à cause des idées diverses qui s'y lient. Lié à des représentations de jouissance ou de crainte de la mort, il peut encore servir pour le dressage moral, mais pour la démonstration morale il est sans valeur; évoqué par l'enseignement il risque même de devenir dans la vie de la conscience une force de dissolution. Au contraire il appartient pleinement à l'organisme moral, si la santé se présente à la conscience comme condition de *l'énergie*, c'est-à-dire de la vigueur dans l'action.

L'idée de la valeur de l'énergie n'est ell-emême que l'expression mentale d'un *enthousiasme vital*, désir d'accroître, de dépenser, de renouveler sans cesse forces et facultés, désir qui est l'essence de toute vie, et qu'il est presque toujours possible de délivrer chez un enfant normal.

L'enthousiasme vital est susceptible, par l'effet même de la réflexion, de se déprimer ou de dévier vers des fins limitativement individuelles (plaisir, intérêt propre). D'où la nécessité de le soutenir par l'idée intuitive de sa direction naturelle, qui dépasse l'individu et suit des fins universelles. Cette idée intuitive, c'est celle même où convergeaient nos deux premières séries régressives, celle d'une destination universelle impliquant le détachement de soi pour l'abandon au courant d'une finalité de la nature.

*III.* La tableau ci-dessous offre une représentation graphique de ces régressions convergentes d'un même devoir particulier à une même forme universelle du vouloir par une série de formes organiquement liées.




*Remarques.*

A. — Ce tableau n'est point destiné à fournir un guide dogmatique, mais seulement à proposer au maître le type d'une recherche qui n'a de valeur qu'autant qu'elle est faite par lui-même et qu'elle coordonne ses expériences propres. En outre il faut bien entendre qu'aucun tableau de ce genre ne représente le plan ni le sommaire d'une leçon sur un devoir particulier : il ne représente que l'effort méthodique du maître pour s'instruire lui-même. Une grande part des idées et sentiments explorés ne seront présentés dans la leçon que dans une évocation de leçons antérieures, ou comme un fonds lointain que le maître fait entrevoir ou vers lequel il achemine, sans le dire, les jeunes âmes.

La forme graphique n'est nullement nécessaire : elle me sert surtout ici à me faire entendre. Le maître qui s'astreindrait à faire et à réviser lui-même sans cesse un tel travail de régression à propos de chacun des devoirs qu'il enseigne, obtiendrait, — s'il usait de la forme graphique — une série de tableaux offrant entre eux une grande analogie de forme et nombre de parties communes (les parties supérieures de chaque tableau). Il serait donc possible de coordonner les tableaux particuliers en un tableau d'ensemble circulairement disposé autour d'une partie centrale, et représentant un schème de l'organisme psychique de la vie morale.

L'accomplissement de cette exploration méthodique de l'organisme moral (je ne parle pas de sa représentation graphique) permettra au maître de savoir quels centres de la vie psychique il doit d'abord ou progressivement toucher, comment et par quels intermédiaires il doit rattacher à ces centres les dispositions morales plus ou moins existantes et consistantes qu'apportent les enfants à s'acquitter des devoirs communément reconnus par la conscience de l'époque.

L'indication de cette méthode me paraît être un complément utile à l'excellente prescription faite aux maîtres de nos écoles, de rédiger, pour leur instruction propre et en vue de leurs classes, des *carnets de*

*préparation*. Il faut qu'ils enseignent *leur* morale; mais il n'est pas superflu de leur offrir des moyens pour entrer eux-mêmes en possession.

B. — Je termine en dégageant, les conclusions qu'implique sur la nature de la démonstration morale le schème organique auquel ma propre expérience m'a conduit, et dont le tableau ci-dessus permet d'entrevoir l'économie générale.

Si l'on suppose ce schème graphiquement exposé en tableau circulaire, le centre en serait constitué par des principes étroitement unis entre eux, qui ne sont ni des définitions, ni des lois rationnelles, mais l'expression de dispositions psychiques réelles constituées par un ensemble indissoluble d'idées universelles et de formes sentimentales et actives essentielles. Ce sont des intuitions des tendances universelles de la nature humaine, ou, si l'on veut, des intuitions de la foi humaine.

La *démonstration morale* consiste dès lors à éclairer à la conscience des élèves la liaison organique des devoirs qu'on leur propose à ces formes universelles qui constituent leur réelle volonté, en d'autres termes elle consiste à les mettre en possession de leur foi.

Cette démonstration, fort distincte de la démonstration scientifique, ne constitue en réalité qu'un approfondissement de la simple *monstration* morale; c'est la monstration de la conscience, vue en profondeur.

L'essentiel de l'opération n'est pas de démontrer un devoir particulier, mais, par le moyen de la démonstration particulière, de fortifier au centre l'organisme moral; et par là le devoir le plus humble est ennobli par son rapport à toute la vie morale, dont la Foi humaine est la source.

Dans ma pensée ce type de démonstration est exactement conforme à l'esprit et à la tradition première de notre morale laïque française: il constitue un développement et une application de la *méthode intuitive* proposée dès 1878 par Ferdinand Buisson dans sa *Conférence aux instituteurs*.

(Présenté en français.)

# L'ÉDUCATION MORALE DANS LES ÉCOLES PRÉPARATOIRES DE L'ARMÉE DE DE LA MARINE.

PAR LE GÉNÉRAL J. T. T. C. VAN DAM VAN ISSELT

UTRECHT

---

Ce sujet est des plus vastes et d'un grand et profond intérêt pour l'Etat et pour la société. A notre époque l'importance en est plus grande que jamais par suite des effectifs considérables des armées, où le service personnel, obligatoire est adopté presque partout comme principe fondamental dans la formation des forces de terre et de mer.

Il est impossible de traiter ici ce sujet dans toute son ampleur. Il ne sera donc question que de ces jeunes gens, qui veulent obtenir un grade et surtout de ceux qui désirent arriver au rang d'officier dans le cadre actif.

Nous ne considérerons que les principes généraux pouvant s'appliquer à toutes les armées de l'Etat moderne.

En nous servant du mot „armée" il sera toujours aussi question de la marine.

Avant tout il faut bien se rendre compte, que dans l'Etat moderne, l'armée est un des organes de l'Etat dans le vrai sens du mot. Ce n'est que la minorité des soldats qui est continuellement sous les armes. La majorité y sert d'une façon intermittente. Et même on adopte de plus en plus ce système pour fortifier les cadres, même dans les rangs des officiers subalternes. Mais soit qu'ils servent sous les drapeaux, soit qu'ils se trouvent en congé, tous les militaires sont aujourd'hui continuellement en contact intime avec la société. A peu d'exceptions près, tous y rentrent après un laps de temps plus ou moins grand.

Donc l'armée ne se trouve plus comme autrefois à l'état d'isolement.

En général elle n'a pas aujourd'hui d'intérêts contraires à ceux de l'Etat, mais par contre beaucoup d'intérêts communs avec lui.

A côté de ces intérêts communs les besoins, les exigences, et les intérêts spéciaux de l'armée ne sont que peu nombreux.

Toutes les grandes vertus civiques, le courage, le dévouement, la

générosité, l'abnégation, le respect de l'autorité, l'amour de la patrie sont en même temps autant de grandes vertus militaires.

Et pour la pratique de ces vertus, l'énergie est indispensable au soldat comme au citoyen.

Entre l'éducation civique et l'éducation spéciale militaire il n'y a donc qu' une différence de degré et non de nature.

Dans l'éducation des jeunes gens en général l'éducation militaire devra toujours être un anneau de la chaîne entière. Et cet anneau devra être du même métal que l'autre partie de la chaîne.

Cette manière de voir nous indique en même temps la méthode à suivre pour forger cet anneau et pour le joindre à la chaîne dont le but est de fortifier les vertus du peuple et de l'armée.

Elle nous facilite de plus la tâche que nous nous sommes imposée de rechercher tout ce qui peut et doit être fait dans les écoles militaires pour l'éducation morale des élèves.

Avant de terminer ces observations préliminaires, il est bon de remarquer que la famille forme la base de la société. Une vie de famille saine et vertueuse est le fondement indispensable sur lequel repose le bien-être de chaque Etat.

La vertu de la famille forme la source principale de la vertu du citoyen, qui a pour premier devoir de participer à la défense de l'Etat.

Si la force morale n'existe pas dans la famille on ne la trouvera pas non plus dans le peuple, donc pas dans l'armée.

Si la source est trouble, l'eau qui en sort ne pourra être limpide.

Ce n'est donc, qu' à la condition d'une vie de famille saine et morale qu'on trouvera des peuples énergiques, produisant des guerriers courageux et des chefs héroïques et prudents.

L'Etat où la vie de famille est en décadence pourra agoniser pendant quelque temps, il aura même peut être un dernier élan, mais à la longue il périra infailliblement, eut-il même le plus grand nombre de soldats, les meilleurs fusils et les meilleurs canons, des forteresses de premier ordre et le plus riche trésor public. Car dans cet Etat l'éducation produira des soldats sans valeur intrinsèque, lâches et incapables d'enthousiasme, sans persévérance, et des chefs souvent indécis, efféminés ou dépravés et vénaux.

Jamais un autre arrêt n'a été prononcé par le Tribunal de l'Histoire.

Un tel Etat s'écroulera infailliblement comme la maison dont les fondements sont pourris, les pierres effritées et les poutres vermoulues.

Après avoir démontré l'influence fondamentale de la vie de famille, nous pourrons nous borner — en parlant des écoles militaires — aux peuples où cette vie est respectable dans le plus large sens du mot. Pour les fils de ces peuples l'éducation dans la famille sera le meilleur fondement de l'éducation morale dans les écoles militaires.

Les observations suivantes porteront un caractère absolument général. Il ne sera question que des grands principes qui doivent guider les esprits en général sans penser aux institutions spéciales d'une armée quelconque. Ni la langue de cette introduction ni la nationalité de l'auteur ne se rapportent à une armée spéciale : le penser serait très inexact.

Chacun pourra confronter les détails avec l'idée générale.

Une des premières choses, qui maintenant avant tout demande notre attention, c'est la question de l'Internat.

De plus en plus on s'accorde à penser qu'il y a en général de grands dangers à réunir sous le même toit un grand nombre de garçons et d'adolescents, surtout de jeunes gens au dessous de l'âge du devoir militaire. Quelle qu'en soit l'appellation: pensionnat, internat, école militaire ou autre, le nom ne change rien à l'affaire.

Dans de telles institutions avec leur grand nombre de surveillants, il se développera à la longue presque toujours une atmosphère malsaine qui sera d'autant plus nuisible à mesure que l'institution existe depuis plus longtemps. La tradition y augmente ces influences qui atteindront surtout les plus jeunes élèves.

Le meilleur chef d'école, directeur, gouverneur, ou quel que soit son titre sera incapable de dominer l'esprit général parmi ces garcons, vivants dans des conditions anormales. Les vrais chefs, les vrais directeurs, ce sont les camarades les plus avancés au point de vue physique ou sensuel, que l'on admire et que pour cette raison on tâche d'imiter. On se laisse hypnotiser par les précoces, souvent mal équilibrés. Les conversations pendant les heures de loisir, à table, dans les salles de récréation, dans les dortoirs exercent une influence considérable.

Les âmes ne sont pas encore mûres pour avoir conscience de la vraie grandeur morale. Ainsi il sera facile aux natures corrompues de détourner l'opinion de ces jeunes gens de la bonne voie.

Le mal sensuel à une force d'attraction mystérieuse aux yeux des garçons rassemblés en trop grand nombre. Il n'est que trop facile de les captiver par les récits de débauches coupables et souvent purement imaginaires.

Joignons à ceci que généralement l'intérêt d'un Internat exige des mesures plus ou moins contraires aux vrais intérêts des individus.

L'Internat, surtout dans l'éducation des garçons, diminue également l'influence bienfaisante du contact journalier avec les parents et par ceux-ci avec d'autres personnes d'âge mûr. Le peu de lettres échangées ne pourra pas en dédommager.

En de telles circonstances il ne se développe que trop facilement parmi les jeunes gens d'un Internat un esprit d'opposition qui mène desfois à de graves conflits, peu favorables au respect de l'autorité.

Il faut donc tout faire pour limiter le système de l'Internat autant que possible.

En même temps cela fait éviter un autre mal, qui ne peut manquer de se produire quand le gouvernement n'attire les jeunes gens que par l'éclat de l'uniforme ou par des raisons pécuniaires. C'est alors qu'on voit des jeunes gens inexpérimentés choisir pour la vie un métier qui leur est absolument inconnu, et cela sans que les hauts et vrais motifs ne les y poussent. En général ceux-là, l'armée les accueille trop jeunes et leur confie ensuite un grade et une autorité avant qu'ils soient capables de l'exercer convenablement. Dans nombre de punitions infligées pour cause d'insubordination, le vrai coupable c'est l'Etat et particulièrement l'administration militaire, qui se sert de faux moyens pour compléter les cadres.

Maintenant qu'on a adopté presque partout le principe du service personnel obligatoire, il faut veiller plus que jamais à ce que l'autorité ne soit confiée qu'à des mains compétentes.

Les marques distinctives du grade ne sont que des moyens impuissants. Si la force intérieure fait défaut, l'autorité se perdra vite.

De ce que nous avons dit, il résulte logiquement que pour l'éducation militaire il faut respecter autant que possible les exigences de la vie de famille. Pour l'enfant et pour le jeune homme le foyer de la famille sera toujours le meilleur. Pour cette raison il ne faut rien négliger pour. que cette bonne influence de la vie de famille s'étende aussi loin que possible. De cette manière on évitera en même temps le défaut qui consiste à interrompre les études des jeunes gens avant que leur développement général ne soit achevé caralors ils entrent dans l'armée où ils doivent continuer ces études sous une direction militaire, souvent moins compétente.

Et de plus pour l'éducation religieuse l'éloignement prématuré de la famille ne peut être que très nuisible, surtout dans le temps où nous vivons.

Aussi il ne peut être que pernicieux de soumettre les jeunes gens trop tôt à la discipline et à la justice militaire dont la sévérité n'est pas en harmonie avec leur âge.

Cette sévérité nuit autant à l'individu, qu'aux intérêts généraux. A l'individu parce que la punition a plutôt pour résultat d'humilier que de corriger; aux intérêts généraux parce que les punitions réglementaires sont souvent trop sévères ce qui donne lieu à des applications mitigées, à une indulgence malsaine ou bien à l'expulsion d'excellents élèves, doués de grands talents militaires. On risque d'écarter des caractères fougueux et pleins de force, mais qui manquent encore d'empire sur euxmêmes.

On leur coupe la voie dans laquelle ils auraient pu rendre de grands et d'excellents services à leur patrie.

On se répète volontiers que pour bien commander il faut d'abord avoir appris à bien obéir. Ce n'est qu'une phrase littéraire. Rien n'est moins vrai. L'expérience l'a prouvé. Les grands généraux n'ont jamais eu des natures d'agneau. Ils étaient bien plus aptes à dominer qu'à être dominés. Pour faire un bon marteau, on n'a pas besoin d'avoir été enclume. Les brebis ne produiront jamais des coeurs de lion.

Beaucoup de grands chefs d'armée n'ont pas débuté comme soldat mais comme prince dans la carrière militaire. Ils possédaient de naissance le don de commander.

De ce qui précède ont peut conclure que pour les jeunes gens destinés au grade de sous-officier on pourra fixer l'âge de 16 ans comme limite pour l'admission. L'école primaire servira de base pour leurs études militaires. Ceux qui se destineront au rang d'officier seront admis dès l'âge de 17 á 18 ans.

Il sera bon d'incorporer dans certaines parties de l'armée les aspirants qui n'auront pas encore 17 ans accomplis, quant à ceux qui auront plus de 17 ans, les futurs officiers en particulier, il sera excellent de les faire servir comme simple soldat dans l'armée ou dans la flotte pendant une période plus ou moins longue, mais qui ne dépassera pas une année. Ce sera leur temps d'épreuve. De cette manière-ci ils choisiront leur métier avec une connaissance complète de l'importance du choix qu'ils ont fait, et personne ne sera dupe. Celui qui après ce temps d'épreuve voudra choisir un autre métier, devra être tout à fait libre. Seulement il devra comme tout autre citoyen accomplir son service militaire.

Dans l'intérêt de l'éducation morale il est important de choisir pour les écoles militaires des villes qui ne soient pas trop grandes et qui soient bien situées au point de vue de l'hygiène. Il n'est pas nécessaire de réunir les élèves au dessus de 17 à 18 ans trop longtemps sous le même toit. Il suffit qu'ils aient l'expérience de la vie de caserne du soldat ordinaire.

Pour le reste il est très recommandable de loger les élèves chez des familles consciencieusement choisies par le directeur de l'école. Il y a de très bons exemples pour recommander ce système qui en outre, et c'est chose très-rare dans la vie, mène en même temps à des améliorations et à des économies.

De plus il faut bien observer que l'Internat lie toujours l'école militaire à une ville spéciale. Si pour une raison quelconque il est désirable et même nécessaire de déplacer certaine école, les édifices de l' Internat forment presque toujours un grand obstacle.

Le logement des jeunes militaires chez des familles recommandables, choisies avec beaucoup de soins, p. e. chez des officiers, des fonctionnaires de l'Etat ou de la commune, des instituteurs, des professeurs etc. aura le grand avantage de ne pas priver complètement les jeunes

gens de la vie de famille. Dans chaque famille il ne faut en général loger que 2 ou 3 élèves. Quant aux intérêts moraux le meilleur Internat ne pourra remplacer pour les élèves tous les services que la vie intime de la famille peut leur rendre.

Du reste il faut encore observer que la vie de caserne ne fait pas une partie intégrale de la vie militaire ni de l'éducation militaire. La caserne n'est qu'un moyen de loger les soldats en temps de paix. Elle est exceptionnelle en temps de guerre. Alors le cantonnement est la règle. L'histoire nous apprend qu' il y a eu des siècles pendant lesquels la vie de caserne fut absolument inconnue et que ces mêmes siècles ont eu d'excellentes armées bien disciplinées qui ont remporté de glorieuses victoires.

Ce qui précède traite en général des moyens passifs, des conditions extérieures qui peuvent contribuer à nous procurer une atmosphère pure et un sol fécond. Pour l'éducation morale proprement dite le chef et les professeurs de l'école prennent la première place. Le chef doit être un homme d'une intelligence supérieure et universelle et d'une haute moralité. Sans viser à la popularité il doit être l'âme de tout le personnel, des professeurs et des élèves.

La tâche des professeurs ne se bornera pas à donner des leçons, ils doivent aussi prendre part à l'éducation.

Pour donner plus de force à l'influence morale des professeurs et pour les unir plus intimement à leurs élèves, on peut désigner pour chaque classe un guide-classe ou moniteur.

Ces guide-classes auront de temps en temps des réunions avec le chef de l'école.

Finalement il faut signaler ici deux mesures qui contribueront énergiquement au développement moral et à la solidarité.

Le programme des études doit consacrer une grande place aux exercices physiques et aux jeux en plein air qui peuvent exercer une grande et salutaire influence dans l'éducation morale.

Puis on ne saurait trop reconnaître l'influence bienfaisante de l'histoire, sérieusement étudiée, et surtout de l'histoire de la patrie.

Cette étude n'exige pas beaucoup d'heures au programme des études. Il suffit de traiter une seule époque même d'une manière succinte. Le point capital c'est de faire naître la vénération de l'héroïsme, indispensable à chaque école militaire comme l'air pur à l'homme.

On peut y joindre la célébration bien préparée et bien organisée des grands anniversaires nationaux, consacrés aux héros de la patrie et aux hauts faits des ancêtres.

Dans ce but on pourra sans doute compter sur la collaboration des grands orateurs et historiens du pays.

Tout ce que l'on pourrait ajouter à ce sujet important et intéressant sera réservé pour la discussion.

(Présenté en français.)

# DE ZEDELIJKE OPVOEDING IN DE OPLEIDINGSSCHOLEN VOOR DE MILITAIREN TE LAND EN TER ZEE

## OVERZICHT

Dit onderwerp is zeer omvangrijk en van een diep ingrijpend belang, hoofdzakelijk ten gevolge van de groote sterkte en van het karakter der legers van den tegenwoordigen tijd. Die legers worden nagenoeg overal gevormd door toepassing van het militiestelsel met verplichting persoonlijk den militairen dienstplicht te vervullen.Zij worden geleidelijk meer en meer het volk onder de wapenen Dit einddoel wordt door invoering van den algemeenen dienstplicht volkomen bereikt.

Onder deze omstandigheden bestaat er in grondbeginsel geen verschil tusschen de zedelijke opvoeding van den burger en van den militair. Er bestaat slechts verschil in graad. Alle groote burgerdeugden zijn ook militaire deugden.

Op den voorgrond zij opgemerkt dat de deugd van het gezin de hoofdbron is der deugd en daarmede van de ware kracht van een volk. Zonder zedelijke kracht in het gezin is daarom zedelijke kracht onbestaanbaar in het leger, dat uit het volk ontspruit en voortdurend, 't zij vrede of oorlog, door het volk wordt aangevuld. Daardoor kan een leger wel overwonnen, maar een zedelijk krachtig volk, niet duurzaam onderworpen worden.

Daarentegen kunnen de beste strijdmiddelen in handen van een verdorven volk dit op den duur niet redden van den ondergang. Het is ten doode opgeschreven.

Daarom behoeft hier alleen sprake te zijn van militaire opleidingsscholen bij volken met een krachtig, eerbiedwaardig familieleven. De opvoeding in het gezin legt tevens de hechtste grondslagen der zedelijke opvoeding in de militaire opleidingsscholen.Daaronder zullen steeds de scholen begrepen worden zoowel van de zee- als van de landmacht. Ook na het intreden van die scholen, moeten de goede invloeden, die van een deugdzaam gezinsleven uitgaan, zooveel mogelijk worden bevorderd. Zoo doende vermindert men in gelijke mate de schadelijke werking, die aan elk internaat onvermijdelijk is verbonden, onverschillig of dit al of niet onder militair bestuur is gesteld.

Indien de leerlingen in enkele plaatsen vereenigd moeten worden, is voor de huisvesting het stelsel van inwonen bij bijzonder daarvoor geschikte, met zorg uitgekozen, gezinnen verre te verkiezen boven een internaat met al zijne non-combattanten en wat nog erger is, met zijn vele surveillanten, voor een deel, wat kennis en beschaving betreft, onvermijdelijk van lager peil dan de leerlingen. Hierbij dient men wel in 't oog te houden dat voor de huisvesting de kazerne niet onafscheidelijk verbonden is aan den werkelijken krijgsdienst. Er zijn eeuwen ge-

weest, die de kazerne niet hebben gekend, en niettemin krachtige legers hebben voortgebracht, die met roemvolle overwinningen de zelfstandigheid van den staat hebben gehandhaafd en bevestigd. En ook thans nog, worden, bij het uitbreken van den oorlog, de kazernes grootendeels verlaten. Bij de praktijk van den krijgsdienst is voor het leger te velde inkwartiering regel en kazerneering uitzondering. Daarbij komt nog dat men, door het verblijf in een militair internaat, de kazerne en de practijk van kazerneleven van den gewonen soldaat maar zeer onvolkomen leert kennen.

De intrede van het leger moet in het algemeen geschieden tusschen 15 en 18 jaar. Zij, die ouder zijn dan 17 jaar, moeten beginnen met een proeftijd in het leger van ten hoogste één jaar. Na dien tijd is ontslag mogelijk, zonder opheffing evenwel der eischen van den militairen dienstplicht.

De school moet zich bevinden in eene niet al te groote gemeente met zeer gezonde ligging.

De directeur en de officieren, onder hem werkzaam, moeten niet alleen bekwame mannen zijn, zij moeten tevens de geschiktheid bezitten mede te arbeiden aan de taak der zedelijke opvoeding. De instelling van klasse-leiders kan uitstekende diensten bewijzen, vooral bij sterk bevolkte scholen.

Het leerplan moet groote ruimte beschikbaar stellen voor doelmatige lichaamsoefeningen in de open lucht. Het moet verder gelegenheid schenken den zin voor historie te ontwikkelen, heldenvereering krachtig aan te kweeken, de liefde voor het vaderland diep wortel te doen schieten.

Het vereenigingsleven moet krachtig worden bevorderd. Groote zorg moet gedragen worden voor het schenken van wijding aan nationale gedenkdagen.

(Présenté en hollandais.)

# L'ÉDUCATION MILITAIRE ET LA FORMATION DU CARACTÈRE.

PAR J. KOOIMAN

LIEUTENANT D'INFANTERIE ET PROFESSEUR À L'ECOLE MILITAIRE ROYALE DE BREDA.

---

Former des officiers de métier est le point de départ de l'éducation militaire dans l'armée. Outre la tâche des officiers, qui est de faire des soldats des jeunes gens sortant de la société civile, il est généralement reconnu de nos jours que les officiers ont encore une autre mission à remplir d'une grande signification sociale, c. à. d. l'éducation de ces jeunes gens à un âge où l'influence de l'école ne se fait plus sentir et où l'enseignement de perfectionnement ou l'enseignement professionnel est achevé depuis longtemps.

Et pour que les officiers soient en état d'accomplir cette tâche, il ne suffira pas de placer les élèves de l'Ecole Militaire dans un milieu de professeurs qui prêchent d'exemple, mais on devra leur parler de temps en temps, de propos délibéré, des facultés éthiques de l'homme.

Pour de tels entretiens l'enseignement militaire est dans des circonstances favorables:

1°. par la discipline qui existe dans l'armée et dans chaque institution d'enseignement militaire. Or il ne faut pas dire: la discipline n'est pas une perception morale, car elle est maintenue par la crainte de la punition. Si cela était vrai, la discipline serait plutôt nuisible que profitable à l'enseignement moral, car la crainte de la punition n'éveille pas de motifs moraux provenant du libre arbitre, de la conscience elle-même. Dans la masse comme dans l'individu la discipline éveille en premier lieu le sentiment de collaboration appuyée sur ces deux bases: la confiance et le sentiment de la subordination. La confiance en ses supérieurs et ses semblables et la compréhension de la nécessité de subordonner sa volonté à celle de ses supérieurs. Quand on comprend la discipline ainsi, elle est un principe purement éthique, un puissant levier pour la formation du caractère militaire;

2°. parce que plusieurs branches de l'enseignement militaire se prêtent particulièrement à parler occasionellement avec les élèves du caractère de nombre de personnages qui ont joué un rôle dans l'histoire militaire.

A. Dans la stratégie quand, en traitant la formation de l'armée par exemple, on parlera des forces intellectuelles et morales, on trouvera sans peine une bonne occasion d'introduire les élèves dans le domaine de la moralité; il n'y a rien de plus désirable que de borner ce domaine, puisque chez plusieurs personnes le mot „moralité" éveille différentes idées et même quelquefois des idées très fausses;

B. Dans l'histoire militaire, quand on traitera l'histoire de personnages connus, dont on devra connaître le caractère de même que les circonstances où ils étaient placés, pour comprendre les motifs de leurs actions et dont on devra apprendre à distinguer les qualités de l'âme:

la connaissance de l'homme, la force imaginative, la bravoure et le courage de la responsabilité.

3°. L'enseignement militaire est aussi dans des circonstances favorables pour ce qui regarde l'éducation physique et intellectuelle dont l'éducation morale profitera indubitablement. Dans la société civile il n'y a pas de métier dont la préparation exige tant de gymnastique, d'escrime et d'exercices en plein air, tandis que pour les professeurs à l'Ecole Militaire Royale on demande les mêmes diplômes supérieurs qu'on exige pour chaque étude spéciale et pour l'étude universitaire.

De quels moyens pouvons nous disposer pour l'éducation morale des élèves de l'Ecole Militaire, des jeunes gens de 17 à 24 ans, qui sont promus au grade d'officier à l'âge de 22 ans environ et qui auront alors à remplir une tâche importante dans la vie pratique dont ils ignorent les impulsions et les passions?

A leur entrée dans l'école militaire ils ont atteint l'âge où dans le jeune homme le désir de l'indépendance et le besoin de s'affranchir se font vivement sentir. Pour le développement des forces individuelles une intervention continuelle des parents ou des professeurs n'est plus requise en premier lieu.

Les élèves de chaque institution d'enseignement forment un Corps, qui choisit son Bureau parmi les premiers entre les égaux, le Sénat, et pour ceux qui s'écartent de la norme morale une observation ou une réprimande du Sénat aura plus d'effet dans beaucoup de cas qu'une punition quelconque infligée par la direction de l'Ecole. Notre premier moyen est donc un sain développement du Corps.

A côté du Corps existent un grand nombre de sociétés sportives, musicales et littéraires. Si ces sociétés peuvent donner lieu à des coteries, la direction de l'Ecole doit intervenir et leur donner une autre direction, au contraire quand ces sociétés contribuent à cultiver un esprit de bonne camaraderie, on devra les encourager et s'y intéresser: du reste la direction de l'Ecole Militaire n'entrave en aucune sorte la création des sociétés par les élèves. Seulement chaque société doit

soumettre à la direction de l'Ecole son règlement d'ordre intérieur et société l'exhibition de ses comptes, tandis que chaque société se place sous le patronage d'un des professeurs qui sert de conseil aux membres.

Finalement je fixe votre attention sur une institution qui existe depuis quelques années à l'Ecole Militaire Royale de Breda et qui a été imitée déjà par d'autres établissements. Cette institution connue sous le nom de „conduite de la classe" demande une explication plus circonstanciée.

Dans une institution avec un grand nombre d'élèves, il est impossible que le chef de cette institution puisse juger des progrès de chaque élève individuellement et pourtant il faut qu'il puisse porter un tel jugement sans consulter préalablement les professeurs et les directeurs d'études. Pour atteindre ce but le Gouverneur a demandé, il y a quelques années, aux professeurs supérieurs des différentes classes des jugements succincts sur les élèves, mais afin de pouvoir donner ces renseignements, il fallait que les professeurs connussent aussi les élèves hors des heures de classe.

Pour compenser en quelque sorte les élèves de l'Ecole Militaire de l'absence de la maison paternelle, le lieu par excellence pour apprendre les bonnes manières que la société exige d'un homme civilisé, on a senti le besoin de tenir, à des époques irrégulières, des réunions qui avaient pour objet de traiter le développement de ces manières. Naturellement on ne se bornait pas exclusivement à ce sujet et souvent des questions de tendance politique et sociale ou de nature scientifique, commerciale ou industrielle étaient mis sur le tapis et les professeurs et les élèves apprenaient à se connaître de plus près et à s'apprécier mutuellement.

Instruite par l'expérience la direction de l'Ecole Militaire résolut d'inviter les professeurs à continuer dans ce sens et à prendre sur eux la conduite d'une classe pour toute la durée du cours, c.à.d. du moment où les élèves font leur entrée à l'Ecole Militaire jusqu'au jour où ils la quittent comme officiers. Maintenant les professeurs tiennent ces réunions, à volonté, le plus souvent le soir, et l'expérience a prouvé qu'il serait difficile de trouver un système qui lie plus intimement les professeurs avec leurs futurs camarades, qui mette plus en évidence les qualités pédagogiques du professeur et qui offre une meilleure occasion de traiter, sans la moindre contrainte, des sujets relatifs à la formation du caractère.

Cette institution jouit de la pleine sympathie des élèves et on peut en attendre beaucoup pour la formation de leur caractère: les questions traitées étant de nature différente, posées tantôt par le professeur ou par les élèves, tantôt par la direction de l'Ecole.

Ici les professeurs sont placés en face d'une tâche difficile qu'ils

remplissent avec dévouement, il est vrai, mais où ils sentent pourtant le besoin d'un appui dont le manque se fait vivement sentir. La manière dont se compose cette partie du corps enseignant de l'Ecole Militaire, qui est choisie parmi les officiers, n'offre pas la moindre garantie que l'officier désigné possède, outre la connaissance scientifique requise, plus de talents pédagogiques que l'officier sorti des rangs de l'armée et la durée, relativement courte, du professorat n'est pas faite pour augmenter ses talents de professeur. Dans l'enseignement on choisit généralement le professorat pour toute la vie; pour l'officier, devenu professeur, l'aptitude pour le service dans l'armée est la première exigence et quand il est promu au grade de capitaine, il quitte le professorat. Et cela ne peut pas être autrement; tout autre arrangement nuirait à l'intérêt de l'armée et à celui de l'avenir de l'officier.

Voilà pourquoi il nous paraît nécessaire que l'officier soit initié tant soit peu à l'étude de la pédagogie, qui est sans contredit une partie intégrante du professorat, et pour à ce but il y a deux chemins à suivre.

1° Avant d'être nommés professeurs à l'Ecole Militaire Royale la plupart des officiers ont achevé leurs études à l'Ecole de guerre; cette institution supérieure d'enseignement militaire est donc indiquée pour donner aux officiers, qui le désirent, l'occasion d'étudier la question de l'éducation morale. A l'Ecole de guerre aussi ce sont les officiers qui enseignent les branches militaires, mais différentes autres sciences sont enseignées par des spécialistes civils. Il serait à souhaiter que pour la pédagogie aussi on s'assurât du concours de spécialistes et qu'on les priât de faire chaque année quelques conférences sur ce sujet à l'Ecole de guerre.

2°. A l'Ecole Militaire Royale sont attachés environ cinquante professeurs. Pour eux aussi nous voudrions que la direction de l'Ecole invitât des hommes connus qui ont fait une étude spéciale de l'éducation morale, pour traiter de temps à autre des sujets profitables à l'éducation de nos futurs officiers.

Jusqu'ici nous n'avons parlé que de l'Ecole Militaire Royale, mais il y a dans notre pays encore une autre institution d'enseignement où l'on prépare au grade d'officier ceux qui sont sortis des rangs de l'armée, c.a.d. le „*Hoofdcursus*" (Cours central d'instruction régimentaire) à Kampen. Tout ce que nous avons dit des élèves et des professeurs de l'Ecole Militaire Royale est également applicable à cette institution; il nous faut seulement observer que la Stratégie et l'Histoire militaire qui sont enseignées à l'Ecole Militaire Royale, ne figurent pas sur le programme de ce Cours, ce que nous n'hésitons pas de considérer comme un fait regrettable, aussi bien pour la formation militaire des futurs officiers que pour leur éducation morale.

Si l'on nous posait la question: est ce que l'enseignement moral doit

tre traité comme une branche spéciale à l'Ecole Militaire Royale ou u Cours Central, nous n'hésiterions pas de répondre négativement, arceque l'enseignement occasionnel captive plus l'attention de l'éve et nous paraît préférable, aussi pour cette raison.

(Présenté en hollandais.)

## DE MILITAIRE OPVOEDING EN KARAKTERVORMING

### Overzicht

De karaktervorming van de a. s. officieren heeft krachtige middelen n:

1°. een gezond korpsleven der cadetten, waarbij aan den Senaat een voldoende zeggensmacht verleend moet worden om, bij afwijking van den zedelijken norm door korpsleden, het zijne bij te dragen tot verbetering;

2°. een door de cadetten zelf gekozen regeling van het clubleven met toezicht van de zijde van het Academiebestuur:

*a.* op den zedelijken inhoud van het clubreglement;

*b.* op een zuiveren financieelen toestand van de clubkas, zoodat geen schulden worden gemaakt;

*c.* op de groepeering der cadetten in hun clubleven, zoodat de kameraadschap er door wordt ontwikkeld ook tusschen cadetten van verschillenden stand.

De sub 1° en 2° genoemde middelen worden geëischt door de noodzakelijkheid van zelfbestuur.

3°. een juiste behandeling van de vakken Krijgsgeschiedenis, Strategie en Tactiek door de bespreking van de karaktereigenschappen der verschillende personen, die in de Krijgsgeschiedenis een belangrijke rol hebben gespeeld;

4°. de klasseleiding: voor iedere klasse wordt een officier-leeraar in het bijzonder belast met haar zedelijke vorming. De bijeenkomsten en de te bespreken onderwerpen worden vastgesteld door den klasse-leider in overleg met de cadetten.

Om de officieren-leeraren te steunen in hun taak als klasseleider is het noodzakelijk dat

*a.* aan de Hoogere Krijgsschool door deskundigen voordrachten worden gehouden over onderwerpen van paedagogischen aard met het oog in het bijzonder op die officieren, die later zullen optreden als leeraar aan een van de inrichtingen van onderwijs;

*b.* voor het leeraarspersoneel aan de verschillende inrichtingen van militair onderwijs soortgelijke voordrachten worden gehouden.

Het is bovendien wenschelijk op het leerplan van den Hoofdcursus

op te nemen de vakken Strategie en Krijgsgeschiedenis, deels uit een oogpunt van militaire vorming der a. s. officieren, deels om de eigenschappen van die vakken tot behandeling van zedekundige onderwerpen.

Het zedelijk onderwijs aan de inrichtingen hier bedoeld moet occasioneel zijn, omdat de leervakken en de instelling van klasseleiding daartoe vanzelf voeren en de belangstelling der leerlingen bij toevallige besprekingen zeer groot is.

(Présenté en hollandais.

# NEUE RICHTUNGSLINIEN DER NORWEGISCHEN MILITAERERZIEHUNG

VON MARTIN LUTHER REYMERT

LEUTNANT IN DER NORWEGISCHEN ARMEE, P. T. LEHRER, KRISTIANIA

In der Jetztzeit, einer Zeit, wo die Idee des ewigen Friedens, die ...tisch sociale Idee, und wo die humanitären und moralischen Faktoren ...nfangen, auf so zu sagen allen Gebieten sich bewusstermassen bemerk...ar und geltend zu machen, und zwar in der Form von bedingten Straf...rteilen, vollständiger Abschaffung der Prügelstrafe u. s. w., liegt es ...ahe, daraus ganz unmittelbar zu schliessen, dass diese Erscheinungen ...uch zum Teil auf den seiner Meinung nach notwendigerweise konser...vativsten aller Organe der menschlichen Gesellschaft — die bewaffnete Macht — einwirken müssen. Ohne Zweifel wird man in den meisten der civilisierten Länder Bestrebungen und Reformen wahrnehmen können, die darauf ausgehen, Heer und Flotte und was damit in Verbindung steht so viel wie möglich auf eine moderne Grundlinie, im Einklang mit den Anforderungen der Gegenwart an alle die anderen Organe des Staates, zu bringen. Durch energische Arbeit nach dieser Richtung hin ist man in unserem Lande ein weites Stück gekommen, und es sind tatsächlich Prinzipien festgesetzt worden — Prinzipien, die nunmehr ins Leben zu setzen versucht werden, indem sie in der neuen Verordnung für Heer und Flotte, die am 22 Dezember 1911 wirksam wurde, Platz gefunden haben. In wenigen Worten könnten jene Prinzipien durch die Einführung des socialen und moralischen Elementes in den Erziehungsanstalten zur Ausbildung der Befehlshaber sowie bei der Erziehung der Soldaten characterisiert werden.

Diese Aenderung, die man fast eine Systemänderung nennen kann, würde von einem einzelnen Manne hervorgekämpft, Major in der Infanterie *Haegland;* in Vorträgen, unter anderen vor der Nationalversammlung, gab er eingehende Ausführungen über seine Prinzipien, und diese fanden solchen Anklang, dass ihre Verwirklichung schliesslich die Form eines Volksverlangens annahm. Eine Mehrheit der Mitglieder der Nationalversammlung wandten sich dann an die Regierung, die sich gleich der Angelegenheit annahm. Die Ausführungen über das neue

System sind im ganzen wie folgt: Hundert Jahre lang hat unser Land den Frieden genossen. Es scheint daher, als ob man dem Volke nicht verdenken könnte, wenn die Forderungen des Verteidigungswesens an sowohl persönliche Leistung als auch an Geldbewilligungen von ihm nur zögernd und ungern erfüllt und mit wenig Verständnis und Interesse umfasst würden. Wie soll man sich dagegen stellen? Kann man etwas dafür tun, dass das Volk, für welches die Verteidigung des Vaterlandes stets eine persönliche Aufopferung heissen wird, schon in den Zeiten des Friedens vermittelst der jährlichen Waffenübungen etwas Positives für seine Millionen wiederbekommt? In einem seiner Vorträge geht Major Haegland hierauf näher ein, und er äussert unter anderem wie folgt: Die allgemeine Wehrpflicht hat eine bedeutungsvolle Aufgabe zu erfüllen. Das tägliche Leben bringt mit sich, dass ein Jeder für sich kämpft, in seinem eigenen Tun und seinen eigenen Interessen daraufgeht und dabei vergisst und aus dem Auge verliert, wie eng wir zusammen gehören. Es hat infolgedessen seine grosse Bedeutung, dass die Jugend, während der grundlegenden Jahre derselben, sich Seite an Seite sammelt, und zwar unangesehen heimatliche und Lebensverhältnisse in der Entfaltung einer gemeinschaftlichen, persönlichen Leistung für dasselbe Endziel. Und durch die Erfüllung der Anforderungen der Wehrpflicht wächst der Jüngling nicht nur an Mannesgefühl und Waffenfertigkeit, sondern auch an den Eigenschaften, die die Bedingung zum t ü c h t i g e n B ü r g e r bilden und den g u t e n B ü r g e r s i n n begründet. Um ein guter Krieger zu sein, ist Mut und Wille erforderlich, Kaltblütigkeit, Widerstandsvermögen und Ausdauer, Raschheit und gute Kameradschaft; man lernt als Krieger Sache über Person, Wollen gegen Schwierigkeit und Opfer gegen Ziel zu setzen. Dies sind aber alle Eigenschaften, deren Wert für das tägliche Leben, sowohl zu Gunsten der einzelnen Person als zu Gunsten und zum Wohl der menschlichen Gesellschaft, für alle klar am Tage liegt. Die Heerübungen sollen eine Art nationaler Schule bilden, die gesunde Gebräuche und Grundsätze lehrt, den Charakter stählt und die Soldaten zu guten Bürgern in den Zeiten des Friedens ausbildet.

Diese Schule der Armee soll die ganze männliche Jugend des Landes ze e i n e m Degen schmieden, nicht nur in waffentechnischem Sinne, sondern auch nationaliter betrachtet, und zwar durch ein erweitertes Verständnis und einen gehobenen Bürgersinn; aber dann hat je die Schule der Armee eine Kultur-aufgabe zu erfüllen, und die Armee und ihre Aufgaben stehen schon unter dem Zeichen des Friedens. Und wer etwa der Ansicht ist, dass die persönlich wollende Disziplin, die auf diesem Wege erzeugt wird, geringer an Wert sei, als der einexerzierte, blinde Gehorsam, der hat nur schlecht die Quellen der Disziplin studiert und schlecht seine Geschichte gelesen."

Es ist klar, dass die Durchführung dieser Prinzipien in der Praxis rosse Forderungen an die Befehlshaber stellt, und in erster Linie an en Officier. Bei der neuen Heerordnung hat man in dieser Erkenntnis ür einen grösseren Platz für die allgemeinen Lehrfächer an len Unterrichtsanstalten für Befehlshaber gesorgt, besonders für die ocial-Oekonomie. „Kein Befehlshaber darf zur Armee ge- len, ohne Unterricht in der Soziologie genossen zu haben" heisst es; s ist unumgänglich notwendig, das den Befehlshabern Kenntnis von len socialistischen Ideen und Gedanken und von der socialistischen Anschauungsweise beigebracht wird und dass er in dieser Weise sich eine wohlbegründete Meinung für und wider die Strömungen zu bilden vermag, die sich in der Jetztzeit rühren und regen. „Der Unterricht in diesem soll darauf ausgehen, den Zusammenhang und die Wechsel- wirkung zwischen der Aufgabe des Soldaten und den sonstigen Entwic- klungsfaktoren in einer gesund arbeitenden menschlichen Gesellschaft klarzulegen." Beim Eintritt des Soldaten in die Armee, wenn die Bür- gerpflicht zum ersten Mal schwer auf dessen Schultern gelegt wird, be- gegnet ihm eine Reihe Postulate ohne klarlegende Gründe, und es erheben sich in seinem Innern manch ein Weshalb und Wozu. Es er- scheint höchst erklärlich, dass dem jungen Bürger dann die Gründe offen gelegt werden, die die militäre Einbusse notwendig machen, dass sein Verständnis von der menschlichen Gesellschaft ausgetieft und un- terbaut wird, damit er zur Erfüllung seiner Militärpflicht mehr aus seinem eigenen Wollen als aus Gehorsam gegen den Staat. dem er angehört, gehen kann. Um die Befehlshaber behufs des Unter- richtes in diesem Fache der Aufklärung und Klarlegung fähig zu ma- chen hat die Gesellschaftslehre einen Hauptplatz an unseren Kriegs- schulen erhalten. Ein wichtiger Schritt nach derselben Richtung hin, nämlich die Selbstachtung und das Verantwortlichkeitsgefühl des Sol- daten als eine bewusste, notwendige Stufe der ganzen Verteidigungs- maschinerie zu unterbauen, ist mittels der Herausgabe des neuen Militär-Handbuches getan. Dieses Büchlein dürfte vielleicht in seiner Art einzig dastehend sein. Die Voraussetzung sei, dass es ausser mili- tär-technischen Gegenständen auch einen Inhalt habe, der hinsichtlich Textes und Anlage einen Rahmen der socialen Aufklärungsarbeit der Befehlshaber bildet. Bei 244-seitigem Texte enthält es u. a. kleine Aufsätze auf soweit möglich wissenschaftlichem Grund in populärer Form, über: Humanität — Internationalismus — Vaterland — Wehr- pflicht — Freiheit, Gleichheit und Bruderschaft — Religion und Moral — Neutralität — Schiedsrichterliche Abmachungen internationaler Streitsachen — Ewiger Friede — Turnen und Sport — Die Schützen- sache — Die Waldflanzungssache — Norwegens Nahrungszweige — Auszüge aus unserer Litteratur — u. s. w. Da es ausserdem mit schönen

Bildern und Karten ausgestattet ist und sonst eine schöne Ausstattung bekommen hat, wird das Buch ohne Zweifel als eine geschätzte Erinnerung an die Zeit auf dem Excerzierplatze einen guten Platz im Heim des Soldaten finden.

Das ideelle Resultat, des man durch Einführung dieses neuen Systems vor Augen hat, ist eine möglichst grosse Summe von „wollendem Gehorsam" in Verbindung mit persönlichem Eifer, durch erweitertes Verständnis des Soldaten erreicht, zu setzen. Viele werden vielleicht ein Lächeln unterdrücken, wenn sie von wollendem Gehorsam in Verbindung mit dem militärischen Leben hören. Major Haegland bemerkt hierzu: „Der Gehorsam, den die Kampfleitung erfordert, ist der so schwierig zu erzielen? Gehorcht man nicht dem Kapitän, wenn das Schiff in Gefahr ist? Folgt man nicht blindlings den Weisungen des Arztes, wenn man zu ihm Zutrauen hat, selbst wenn das Leben auf dem Spiele steht? Folgt man nicht getrost dem Führer, wenn man den Weg nicht kennt und wenn man zu ihm Vertrauen hat? Diese Beispiele sind 2300 Jahre alt und sind von einem der am schwersten geprüften Heerführer, den die Weltgeschichte kennt, Xenofon, verfasst. Der Gehorsam, den der Heerführer erfordert, ist bei dem Bürger-Soldaten nicht schwer zu erzielen; es gehört dazu bloss ein kleines Wort „V e r t r a u e n" zu; aber dieses Vertrauen zu dem Befehlshaber wird nicht durch schier disziplinierende Uebungen genährt. Sokrates charakterizierte den Grundpfeiler der Kriegskunst wie folgt: „Suchet das Wohl des Soldaten." — Tut der Befehlshaber dies in ausgedehntestem Masse, dann hat er sich der Disziplin schon gesichert — das liegt in der Natur der Sache.

Auf die pädagogische Seite der Ausbildung des Soldaten ist während der langen Dauer unseres gegenwärtigen Friedens das essentielle Gewicht gelegt worden. Man hat daher dahin auch eine Motion erweckt, dem Offizier Kenntnis von den Grundzügen der S e e l e n l e h r e beizubringen, um ihn dadurch seiner Aufgabe gewachsener zu machen. Vorläufig wird aber dieses Lehrfach nur bis zu einem gewissen Grade und zwar in Anknüpfung an die G e s e l l s c h a f t s l e h r e aufgenommen.

Im Lichte der Anforderungen des neuen Systems an die Aufklärungsarbeit der Befehlshaber sind wohl auch die neueingeführten Pläne für unsere Unteroffizierschulen zu betrachten. Diesen Plänen zufolge ist, ausser in den militärischen Fächern, Unterricht in den Lehrgegenständen der allgemeinen Bildung in grossem Stile zu erteilen, und die Unteroffiziere werden nunmehr zum vollständig abgeschlossenem M i t t e l s c h u l e e x a m e n fort geführt, das bei uns die Prüfung ist, die zum Gymnasialunterricht Zutritt gibt. Diese Ordnung ist etwas neues und für unser Land einzig dastehendes.

Von manchen militärischen Fachleuten werden etwa diese neuen Anschauungsweisen nur für schöne Redensarten auf genommen und für unvereinbar mit guter Militärausbildung gehalten werden. Und manches hat auch auf einigen Widerstand von unseren eigenen leitenden Offizieren gestossen. Immerhin darf man wohl darauf rechnen, dass der neuen Richtung — bei den in unserem Lande obwaltenden besonders günstigen Verhältnissen, der trefflichen Volkserziehung, dem nur wenig wahrnehmbaren socialen Unterschied, dem lebhaften Teilnehmen am politischen Leben, ferner bei allen den Faktoren, die zur Hebung des Volkscharakters in Folge von dem allgemein verbreiteten und hoch entwickelten Sportsleben beitragen, sowie bei der Freiheit und Selbstregierung des Landes — eine erfolgreiche Zukunft bevorsteht.

(Présenté en allemand.)

# RAPPORT SUR L'ÉDUCATION MILITAIRE DU PEUPLE

PAR LE Dr. G. DANJOU

VICE-PRÉSIDENT DE L'UNION DES SOCIÉTÉS DE PRÉPARATION MILITAIRE DU DEPT. DES ALPES MARITIMES, NICE

Le peuple, c'est à la fois la masse des hommes et la masse des femmes; et dans les mœurs des nations civilisées la femme n'est pas utilisée pour le port des armes à employer en temps de guerre. Il semblerait donc qu'il n'y a pas lieu de songer à elle dans l'éducation militaire du peuple. Elle coopère cependant à la reproduction de l'espèce dont l'unité mâle est utilisée pour la défense du territoire et personne ne saurait contester, à la réflexion, que pour avoir le meilleur soldat il est indispensable que les deux générateurs aient reçu, pour la meilleure procréation, chacun en ce qui les concerne, le plus grand développement physique, intellectuel et moral. Il faut donc s'occuper activement de l'éducation intégrale de la femme.

J'ai insisté sur ce point devant le congrès national de l'union des sociétés de préparation militaire de France tenu à Nice en Avril dernier; et le Congrès a adopté les voeux que j'apporte à la connaissance de ce Congrès, le laissant libre de se prononcer sur leur opportunité.

J'ai rappelé l'expérience probante qui se poursuit à l'Ecole des institutrices de Pau depuis plus de dix ans sur l'initiative et sous la direction du Dr. Ph. Tissié. Les jeunes filles reçoivent pendant trois ans un enseignement théorique et pratique de l'éducation physique tel qu' elles sont aptes, à leur tour, à le continuer efficacement dans les écoles. L'effet de cet enseignement a pour avantage de les débarrasser du corset dont les méfaits ne sont plus à nier; de plus l'organisme se développe et s'équilibre dans une harmonie et une vitalité qui assure la santé: l'intervention du médecin est rare; le régistre de l'infirmerie est là pour le prouver: il y a peu de malades.

J'estime que tant que la femme ne sera pas appelée au foyer et dans toutes les écoles à participer à l'éducation physique intégrale et à en bénéficier, l'éducation restera incomplète, morcelée, mutilée. Les générations souffriront de ce fâcheux état de choses.

D'autre part, il y a lieu d'observer que malgré l'intensité croissante du mouvement sportif, malgré l'extension de l'éducation physique, en France du moins, la natalité diminue; ce qui naît n'a plus la force de vivre; le nombre des jeunes gens, écartés tous les ans comme impropres au service militaire, s'accroît sans cesse et actuellement, plus de 200000 enfants meurent avant d'avoir atteint la vingtième année.

Les avantages de l'éducation physique sont en partie paralysés par les erreurs commises en Hygiène générale et plus particulièrement par l'erreur alimentaire qui constitue un véritable péril pour l'humanité. J'ajoute que les soins du corps ne sont pas à cette heure suffisamment rentrés dans la pratique journalière, ni assez généralisés; le seraient-ils comme il le faut, que leurs heureux effets seraient en grande partie annihilés par d'autres éléments destructeurs de la santé, comme l'habitat dans les taudis des villes surtout où s'étiole la plante humaine qui, avant tout, a besoin d'air pur, de la lumière, de soleil, d'eau saine etc. La transformation des villes suivant les principes de la cité-jardin s' impose comme une condition sine qua non de la virilisation de la race humaine.

Vœu.

Le Congrès national de l'Union des societés de préparation militaire réuni à Nice (France) en avril 1912 émet sur la proposition du Dr. G. Danjou (de Nice) le vœu:

1°. Que les jeunes gens de „l'Union" soient, à leur arrivée dans les sociétés affiliées et, par la suite, chaque année, l'objet d'un examen médical complet;

2°. Que, dès l'école maternelle, il soit établi pour chaque enfant un livret de santé qui le suivra dans ses différentes situations et que ce livret soit régulièrement tenu à jour;

3°. Que l'attention des préparatistes, dirigeants et élèves, soit spécialement attirée sur l'importance notoire de l'hygiène alimentaire, et que cette hygiène fasse l'objet d'un enseignement technique suffisant;

4°. Que l'enseignement de l'hygiène générale commence le plus tôt possible dans la forme adéquate au développement intellectuel de chaque sujet, soit, dans les sociétés de l'Union, appliqué en conformité des règlements en vigueur;

5°. Que les notes d'hygiène générale (habitation, vêtements, soins du corps, alimentation, travail et repos, etc. soient côtés au même titre que les notes données sur les autres parties du programme, de telle sorte que la sobriété, qui figure sur le livret d'aptitude militaire comme vertu nécessaire au bon accomplissement du devoir militaire, prenne, dans l'esprit des préparatistes, l'importance primordiale qu'elle mérite.

Deuxième Vœu: Le Congrès émet le vœu:

1°. Que les efforts des ministres compétents tendent à favoriser de plus en plus le développement des oeuvres ayant pour objet l'hygiène et l'éducation physique des enfants et des adolescents des deux sexes dans tous les établissements d'enseignement;

2°. Qu'un centre d'enseignement d'éducation physique pour les institutrices soit créé à l'instar de ce qui a été fait à l'école normale de Pau.

(Présenté en français.)

## TROISIÈME DIVISION

# B

*KARAKTERVORMING IN GEZIN EN MAATSCHAPPIJ.*

*LA FORMATION DU CARACTÈRE DANS LA FAMILLE ET DANS LA SOCIÉTÉ.*

*CHARAKTER-BILDUNG IM ELTERNHAUSE UND IN DER BÜRGERLICHEN GESELLSCHAFT.*

*CHARACTER-BUILDING IN FAMILY LIFE AND SOCIETY AT LARGE.*

---

## LA FAMILLE ET L'ÉCOLE DANS LA FORMATION DU CARACTÈRE DE L'ENFANT

PAR TH. DAUMERS

DIRECTEUR D'ÉCOLE À BRUXELLES

La situation sociale actuelle démontre d'une façon péremptoire, la nécessité de „la formation du caractère de l'enfant."

Ce qui manque le plus, en effet, aux temps présents ce sont les individualités puissantes. Certes il existe, dans toutes les professions, des hommes qui ne sont pas comme tout le monde et qui échappent à l'effrayante banalité qui a tout envahi. Mais ces hommes sont rares, ils forment l'exception alors qu'ils devraient constituer la majorité. —

„Lorsqu'on examine, dit M. G. LE BON, les conditions qui déterminent le succès des individus ou des peuples dans le monde, on est frappé de voir combien la valeur intellectuelle joue un rôle effacé. — La volonté, la ténacité et diverses qualités de caractère ont une puissance bien autre. Entre deux individus ou deux peuples, l'un d'intelligence ordinaire mais possédant beaucoup de courage, de volonté, de patience, prêt à sacrifier sa vie pour faire triompher un idéal quelconque, et l'autre, d'intelligence supérieure mais ne possédant pas les aptitudes que je viens de mentionner, le pronostic n'est pas douteux. Ce sera invariablement le moins intelligent qui l'emportera." — Peut on acquérir ces précieuses qualités de courage, de volonté, de ténacité? Peut on modifier, améliorer le caractère d'un individu portant le caractère national d'une race?

Voltaire conteste qu'on puisse changer son caractère; Kant, esprit

moins universel mais penseur plus profond, répond qu'on le peut, qu'on le doit et qu'on est, dans une certaine limite, le maître de sa nature.—

En effet ce qui constitue à proprement parler le caractère, ce n'est pas seulement ce que l'homme fait de l'homme par l'instruction et l'exemple, c'est surtout ce que l'homme fait de lui-même. Changer et se changer étant la vie même, la vie des êtres intelligents, l'homme n'a véritablement un caractère qu' après s'être élevé au dessus de tout fatalisme, de tout préjugé. „La personnalité, comme l'a dit je ne sais plus quel philosophe, n'est-elle pas la résistance aux milieux"?

Si nous voulons former les caractères ou plutôt le caractère dans le sens *laïque* que nous attachons à ce mot, c'est à l'enfance que nous devons donner tous nos efforts, pour l'enfance que nous devons tout sacrifier d'abord car, telle nous la ferons aujourd hui, tels les hommes seront demain. — Si nous semons de la semence de caractère laïque dans l'enfant, ce seront des fruits de caractère laïque que la société prochaine récoltera. — Si nous faisons passer dans les jeunes plants de l'enfance moderne la sève des vertus civiques, devenus arbres, ils produiront des fruits précieux et nouveaux pour une société renouvelée et revivifieé, avec une humanité "de bonne volonté„ ou de "volonté forte„

Pour arriver à ce résultat, il est indispensable que l'école et la famille s'entendent et collaborent. Et il n'est point inutile de formuler ce principe. — Combien de perès et de mères de famille, en effet, croient avoir rempli tout leur devoir en mettant leurs enfants à l'école quand arrive l'âge de la scolarité, sans s'être souciés auparavant et sans ce soucier dans la suite, de prendre eux-mêmes une part dans la grande oeuvre de l'éducation! Si, plus tard, cette œuvre apparaît stérile ou incomplète, ces parents mal avertis accuseront l'école. — Ils ne se diront point: „C'est notre faute."

A qui réfléchit, cependant, la nécessité d'une collaboration intime entre le maître et le père et la mère se présente avec la clarté, l'évidence d'un axiome. —

Quelle que soit d'ailleurs l'opinion philosophique, quelle que soit même l'opinion religieuse que l'on professe, une vérité s'impose, c'est que l'enfant, du moment qu'il a vu le jour, possède un droit strict, imprescriptible: *celui d'être formé à la vie par ceux qui la lui ont donnée.*

En premier lieu donc, que ce soit par une délégation divine ou par simple et tacite contrat social, les parents ont le devoir de contribuer activement à l'éducation comme à l'instruction de leurs enfants. —

Ils n'en sont pas tous capables, dira-t-on. Fort bien, on peut même ajouter que bien peu en seraient capables tout seuls. — C'est justement pour cette raison que la société a inventé l'école, si l'on peut ainsi parler. L'instituteur est un père, l'institutrice une mère, par su-

brogation. Mais encore à eux seuls ils ne peuvent accomplir toute la tâche et leur existence, officielle ou non, pas plus que leur zèle et leurs capacités personnelles ne peuvent suppléer à l'éducation familiale.

Si l'on veut arriver à un résultat positif, efficace et durable, il est de toute nécessité qu'une collaboration sérieuse et effective s'établisse entre la famille et l'école. Tel est le principe à admettre tout d'abord et dont nous croyons avoir, dans ce qui précède, suffisamment indiqué les fondements.

Quand doit commencer cette collaboration et quand peut-elle finir? Se borne-t-elle à la période scolaire proprement dite ou bien s'étend-elle au delà?

Nous pensons que la collaboration de la famille à l'œuvre de l'école commence aussitôt que l'enfant se dégage de la vie purement matérielle. Elle se poursuit tout le temps que dure la scolarité. Elle se prolonge même au delà jusqu'au jour ou *l'enfant*, définitivement formé dans son caractere et dans son intelligence, comme dans son être physique, fait place à *l'homme*.

D'où trois périodes: 1° avant l'école 2° pendant l'école 3° après l'école. —

### AVANT L'ÉCOLE

Y a t-il donc, dans ces âges tendres, une formation du caractère à ébaucher? Certes, oui. Et même, ce sont peut-être les années les plus importantes. —

Rappelons-nous les vers d'Alfred de Musset:

„Le coeur de l'homme vierge est un vase profond
„Et, si la première eau qu'on y verse est impure,
„La mer y passerait sans lever la souillure,
„Car le vase est immense et la tache est au fond. —

Reportons ces belles et si justes paroles, aux tout premiers instants de la conscience humaine. Elles seront vraies encore. On dit que la mère, dès le moment de la conception a charge d'âme, qu'elle doit dès lors surveiller ses moindres émotions, parce que celles-ci se répercutent fatalement sur l'enfant qu'elle porte en son sein. Rien de plus vrai.

La santé étant le plus précieux de tous les biens, ils manquent à leur devoir ceux qui, se sachant incapables de transmettre une vie normale et sans tare, ne s'abstiennent pas; elle manque à son devoir la mondaine qui, esclave de sa vie aussi vide qu'agitée, aussi fatigante qu'inutile, ne se prive ni d'une fête, ni d'un théâtre, ni d'un festin; elle manque à son devoir, l'ouvrière qui s'exténue à peiner jusqu'au dernier moment; elles manquent surtout à leurs devoirs celles qui s'empri-

sonnent la taille dans un corset, mesurant ainsi le gîte, d'une parcimonieuse façon, au petit être qu'elles portent en elles. —

L'enfant est né, il a franchi le premier stade tout matériel et végétatif de son existence, l'heure est venue de l'orienter vers ses destinées intellectuelles et morales. — La tâche de l'éducation proprement dite commence.

La collaboration de la famille à cette epoque consistera:

*au physique:* à bien étudier l'enfant afin de le bien soigner et d'en faire, selon la pittoresque expression de Spencer," un bon animal,,. —

*au moral*: 1° à ne pas le gâter;

2° à corriger par conséquent l'un après l'autre, à mesure qu'ils se manifestent, ses petits travers.

3° à profiter de tous les incidents de la vie familiale pour *hausser*, vers un idéal, les premières et naïves pensées qui naissent dans ce jeune cerveau.

Cela suppose déjà, dira-t-on, une éducation morale chez le père et la mère. Certes oui. Et là ou cette éducation morale nécessaire des parents existe déjà, la question est toute résolue. Mais là où elle n'existe pas encore, que faire? Ou bien, il faut se résigner au simple regret de ce cas lamentable trop multiplié aujourd'hui et attendre patiemment la génération prochaine éduquée. — Ou bien, il est nécessaire d'attaquer immédiatement de front le mal partout où il est signalé.

Comment?

En Belgique on multiplie, depuis quelques années, les *consultations de nourrissons, les gouttes de lait*, les *dispensaires pour nouveaux-nés*, etc. Ces établissements, dus pour la plupart à l'initiative privée, rendent les plus grands services, particulièrement à la classe ouvrière et à la petite bourgeoisie.

Dans les pays qui possèdent l'instruction obligatoire, là où les citoyens sont moins illettrés que dans mon malheureux pays, là il y a quelque chose à faire en plus. Il faut parler aux pères et aux mères, ignorants de leurs devoirs, en des réunions spéciales.

Il faut faire lire ces hommes et ces femmes en créant une presse multiple et variée dans ce sens et en la faisant pénétrer dans les foyers.

*L'Ecole des Mères* créée à Paris par M^me^ Mall Weiss est à signaler à ce point de vue et l'exemple de la zélée fondatrice devrait être suivi partout. Voici d'ailleurs comment elle s'exprime: „Pour l'éducation morale, tout aussi bien que pour l'éducation intellectuelle, les erreurs, les fautes graves, qu'il (le père) commet, relèvent de son ignorance. Personne ne lui a appris comment on forme un caractère, il s'en rapporte à des données vagues, souvent contradictoires, pour modeler l'âme de ses enfants. Autrefois il punissait, tempêtait, corrigeait l'enfant qui avait mal fait *parce qu' il n'avait pas voulu bien faire*; aujourd'hui,

les théories darwiniennes s'étant un peu répandues dans le public, il excuse le gamin paresseux ou criard et fait remonter à des descendants quelconques les causes de sa nervosité insupportable. Ne serait-il pas plus sage et plus prudent de lui apprendre que si l'enfant naît avec certaines hérédités mauvaises, une éducation bien comprise peut en avoir raison? Ne serait-il pas plus logique de lui apprendre en quoi consiste cette éducation?

Oui certes, il faut instruire les femmes de leurs devoirs d'épouses et de mères, mais l'homme étant leur collaborateur immédiat, étant même le collaborateur dont la voix, de par nos lois, est prépondérante vis-à-vis de l'enfant tout comme dans la vie sociale extérieure et intérieure, il importe au premier chef qu'il ne reste pas ignorant de ces questions, si nous voulons que nos efforts auprès de la jeune fille, auprès de l'enfant donnent tout ce qu'ils doivent donner. Pour diriger l'enfant, pour l'élever dans toute l'acception du terme, il faut avant tout que ses éducateurs le comprennent et s'entendent, c'est-à-dire qu'ils aient sur son éducation tant physique que psychologique des notions analogues.

L'Allemagne aussi a tenté des efforts dans ce sens qui ont été couronnés d'un plein succès. On y a institué, dans certain grands établissements pédagogiques et notamment à Berlin dans le Peztalozzi Froebel Haus des *Aelternabende*, réunions du soir pour les parents des élèves. D'abord les merès y allèrent seules, timidement, elles ne tardèrent pas à s'intéresser aux causeries qu'on leur faisait sur la formation du caractère de l'enfant, son développement intellectuel ou moral. Quand elles virent qu'on autorisait les questions et qu'on y répondait, elles s'enthousiasmèrent tout à fait et vantèrent si bien ces soirées aux pères que ceux-ci finirent par les y accompagner.

Je ne sais rien de plus touchant que ces réunions de braves ouvriers qui, une fois leur rude journée terminée, viennent apprendre à travailler un champ extraordinairement délicat, le coeur, l'âme de leurs enfants!

### PENDANT L'ÉCOLE

*Rôle de l'école.* L'école est après la famille, le milieu qui influe le plus sur la direction morale de l'enfant et particulièrement sur la formation de son caractère.

Les locaux, les programmes, les méthodes, le système disciplinaire et surtout la personnalité du maître sont les principaux facteurs de cette formation.

A. *Locaux.* L'école doit être jolie, propre, saine et gaie. Il faut que l'air et la lumière y entrent à grands flots. Il faut que l'enfant s'y sente à l'aise et surtout qu'il se sente aimé! Etre aimé, être estimé, ne sont-ce pas les plus grands biens de la vie? L'enfant sent sa propre fai-

blesse, surtout devant son maître qu'il aime à se représenter comme possédant toutes les qualités, toutes les vertus. L'amitié de son maître l'enfant la sent, la recherche et la veut. Sans doute, elle n'est ni aussi tendre, ni aussi douce que l'amour maternel, mais il n'est pas d'effort qu'il ne fasse pour la mériter, l'acquérir et la garder. — *Donnons à l'enfant conscience de sa propre force; pour qu'il veuille le bien, suggérons lui qu'il en est capable*; convainquons-le que nous ne cherchons nullement à le prendre en faute mais que nous essayons, avec sa propre volonté, de déterminer la continuité de ses efforts vers son amélioration personnelle.

B. *Programmes.* Ils doivent être simples comme sont simples ceux à qui ils sont destinés. Nos programmes actuels sont, en général, trop chargés. On n'y distingue pas facilement l'essentiel du secondaire et les maîtres jeunes et inexpérimentés perdent souvent un temps précieux à faire pénétrer dans l'entendement de l'enfant des notions, sinon inutiles, tout au moins au dessus de leur portée. Quels qu'ils soient, il ne faut jamais perdre de vue que les programmes ne sont que des guides qu'il faut interpréter non à la lettre mais dans leur esprit. *Les programmes ne valent que ce que valent ceux qui sont chargés de les enseigner.*

C. *Méthodes.* Elles sont en perpétuelle évolution. L'art de l'éducateur consiste surtout à canaliser l'activité de l'enfant. L'enfant, qui est intéressé et dont on parvient à occuper tous les instants, ne songe pas à se méconduire. L'introduction dans les programmes du travail manuel, modelage, cartonnage, travail de bois, de fer, etc qui, à mon avis, devrait non pas constituer une branche à part mais se trouver à la base de l'enseignement même — le travail manuel, les notions élémentaires des sciences naturelles ont peu à peu substitué, à un enseignement qui ne s'adressait qu'à la mémoire, un enseignement qui s'adresse à l'enfant tout entier, à son corps autant qu'à son esprit, à sa réflexion autant qu'à sa mnémouique, à sa volonté autant qu'à son intelligence, à sa conscience autant qu'à ses facultés mentales.

D. *Discipline.* "On parle beaucoup de nos jours de l'école luttant contre le crime, on se met martel en tête pour résoudre la question de savoir ce qu'elle doit faire pour cela. Après toutes les idées intéressantes qui ont été émises de divers côtés, on nous permet de répondre que l'école doit avant tout reviser les méthodes de discipline. Bien des enfants ont déjà été poussés à l'endurcissement et plus tard au crime, par les traitements erronés qui ont été appliqués sur eux à l'école. En revanche, une cure d'âmes entendue, quelques bonnes paroles qui rendaient à l'enfant la confiance en lui- même, qui suscitaient en lui des résolutions heureuses et lui montraient des voies nouvelles, ont pu être à l'école le salut d'un grand nombre" (J. W. Goerster. *L'école et le carac-*

*tère*). Pour être éducative la discipline doit être plutot *préventive* que *répressive*. Elle doit viser à se faire comprendre, approuver et aimer bien plus qu' à se faire obéir. Elle doit avoir pour base la raison et le sentiment. Au lieu de briser l'effort de l'enfant vers l'indépendance et l'autonomie, elle doit l'éclairer. La meilleure manière d'édifier un caractère consiste dans le minimum d'intervention et le maximum de liberté.

L'abus des règlements, la contrainte de tous les instants tuent chez l'enfant toute personnalité. Habitué à ne jamais agir par lui-même, à attendre toujours un ordre, il se trouve désemparé le jour ou il lui faut prendre un parti. Chaque fois donc qu'il n'y aura point d'inconvénient grave, livrons nos enfants à eux-mêmes. Qu'ils aillent et viennent librement, qu'ils jouent comme ils l'entendent, qu'ils règlent la manière dont ils exécuteront le travail qu'on leur aura fixé. Cette liberté ne sera point l'anarchie, car ils seront tenus par nous *responsables* de leurs actes. Il ne faut pas, en effet, que sous prétexte d'émanciper les enfants, nous fermions les yeux sur toutes leurs fantaisies. Nous devons maintenir dans l'école une discipline ferme, mais juste et raisonnée, et nous devons surveiller nos élèves avec d'autant plus de soin que nous leur accordons plus de liberté. Ils agiront donc suivant leur gré, mais ils devront nous rendre des comptes et en leur imposant une responsabilité, nous éveillerons chez eux la prudence, la sagesse, l'initiative en même temps qu'une certaine fierté qui n'est, au fond, qu'une forme de la dignité.

F. *Personnalité du maître.* L'on aura beau introduire l'enseignement moral à l'école, transformer les programmes, améliorer les méthodes, écrire les manuels les mieux pensés, rédiger les instructions les plus mûries et les plus sagement conçues, tout cela sera inutile si ceux à qui l'on s'adresse ne sont pas de vrais educateurs, c'est à dire des hommes et des femmes possédant les qualités intellectuelles et morales, qui les élevent à la hauteur de leur mission.

Pour arriver à résoudre ce problème difficile, il est une série de postulats que l'on nous permettra de signaler, sans toutefois les développer.

1° L'instituteur a besoin, pour remplir sa mission éducatrice, de posséder la considération à laquelle il a droit comme étant un des citoyens les plus utiles au pays.

2° Pour lui marquer cette considération, il faut lui accorder un traitement en rapport avec les services qu'il rend.

3° L'éducateur doit être indépendant et jouir de son entière liberté de citoyen.

4° La mission d'éducateur national étant considérée comme un apostolat, il faut refuser impitoyablement tout candidat qui ne présente pas

les facultés d'intelligence, les qualités de caractère et les aptitudes morales indispensables pour remplir cette mission.

Depuis toujours, l'instituteur a occupé une situation sociale inférieure. Si, depuis quelque vingt ans, cette situation s'est quelque peu améliorée dans certains pays, il faut reconnaître que l'instituteur ne jouit pas encore de la considération, partant du traitement qu'il mérite. C'est ce qui explique que la carrière de l'enseignement est délaissée par les esprits supérieurement doués qui recherchent, dans la politique ou dans le commerce, les honneurs de positions plus lucratives ou plus elevées.

Pour que l'école devienne réellement le milieu éducatif par excellence, il faut que ceux qui la dirigent soient estimés, aimés des parents qui leur confient leurs enfants, respectés et considérés par les autorités.

*Rôle de la famille.* Quel va être désormais le rôle de la famille?

Certes ce ne peut être un rôle d'espionnage comme d'aucuns le voudraient, dans certains pays, par raison politique.

Même pas un rôle d'inspection et de contrôle.

L'Etat ou la Commune ont fondé les écoles. Il les ont fondées assez larges, je le suppose, pour abriter toutes les convictions, toutes les opinions professées par les familles, lesquelles, d'ailleurs, n'ont pas le droit d'imposer, par avance, sous le seul prétexte d'une tradition si respectable qu'elle soit telle ou telle empreinte d'âme, tel ou tel courant d'idées.

Parmi ces écoles mises à sa disposition par l'Etat ou la Commune, c'est-à-dire par la société organisée, le père de famille a choisi celle où il veut faire éduquer son enfant. C'est là un acte de confiance, sans réserve, qui ne peut être révoqué à moins de motifs très graves.

La première collaboration des parents avec l'instituteur consistera donc dans la *confiance entière* mise en ce dernier pour tout ce qui touche à son rôle d'éducateur et d'instituteur, confiance en son programme d'enseignement d'ailleurs établi et contrôlé officiellement, confiance en sa méthode; confiance en son caractère et en son jugement.

La seconde collaboration consistera dans l'intérêt apporté par la famille à tout ce qui concerne l'école. Non seulement ne pas traiter avec mépris ou dédain les choses scolaires, mais se montrer empressé à les connaître, écouter volontiers les récits que fait l'enfant de sa journée studieuse, vérifier avec soin le carnet hebdomadaire où le maître marque les notes et réflexions, feuilleter les cahiers de classe, en un mot se conduire, en ces matières, de façon que l'enfant, convaincu que l'on y attache une très grande importance soit par là même disposé à en concevoir une idée très haute. —

La troisième collaboration, et c'est à notre avis la plus importante, de la famille et de l'école, doit consister dans le respect scrupuleux,

par les parents, des sanctions prononcées par le maître, des remontrances, des observations, des conseils, voire même des punitions qu'il se voit obligé de donner ou d'infliger et qui ne doivent jamais, sous peine de fausser le caractère de l'enfant et de ruiner à jamais peut-être ses idées de justice, être discutées et moins encore condamnées devant lui.

Une initiative, heureuse à mon avis et qui est appelée à amener une collaboration étroite entre l'école et la famille, est celle qu'a prise, récemment, M. Jacemain, Echevin de l'Instruction publique et des Beaux Arts de la Ville de Bruxelles. Après avoir demandé l'avis des chefs d'école sur les réunions de parents dans leur établissement M. Jacemain leur a envoyé l'advis suivant (13 avril 1912): „Il ne s'est jamais agi, dans ma pensée, d'organiser de vastes assemblées de parents à qui l'on adresserait des discours, peu ou mal compris, assemblées pour lesquelles, la plupart des écoles manquent de locaux. Ce serait là du temps et des efforts perdus.

„Ce que j'ai demandé, c'est, au gré du chef d'école, de réunir les parents des élèves d'une classe, familièrement, un dimanche matin, un lundi après 4 heures, et de leur expliquer, simplement ce qu'on fait dans cette classe, de leur montrer les travaux des élèves, de répondre à leurs questions, de façon qu'au bout d'une certaine période, on aurait appelé les parents de tous les élèves, on les aurait attachés à l'école qu'ils connaîtraient, dont on leur aurait montré les classes, le gymnase, le préau, les bain-douches s'il y en a, l'infirmerie, etc.

„Les expositions de fin d'année constituent un moyen, mais sans compter qu'elles revêtent toujours un aspect un peu solennel, que les travaux y sont tellement beaux, qu'ils laissent un peu les parents en défiance, elles ne rendent pas du tout la vie de l'école.

„Dire qu'on convoque les parents quand on a quelque chose à leur dire ne suffit pas: on ne les convoque généralement que pour une commission désagréable.

„Il faut sur les lieux mêmes, leur prouver qu'on s'intéresse à leurs enfants, ce qu'on fait pour eux, pourquoi on le fait et ce qu'ils devraient faire eux-mêmes pour aider l'école, c'est le seul moyen, bien simple, bien élémentaire d'obtenir dans la mesure du possible, la coordination des efforts de la famille et de l'école. Celle-ci et partant le personnel ne peut qu'en profiter.

Mais la période pendant laquelle la collaboration de la famille et de l'école est à la fois la plus importante et la plus délicate c'est, sans nul doute,

## APRÈS L'ÉCOLE

L'enfant, devenu adolescent, est sorti de ses classes muni de quelque diplôme ou certificat et persuadé à coup sûr qu'il a fait, pour la vie, sa provision de savoir, c'est le moment où l'école, lui apparaît comme une sujétion pénible, un passé presque odieux, qu'il faut abolir. Et c'est cependant aussi le moment où il faudrait, au contraire, que le jeune homme s'attachât à ses anciens maîtres et leur demandât de compléter par des directions pratiques, au jour le jour et suivant les circonstances, les enseignements théoriques nécessairement généraux et vagues qu'ils lui ont auparavant prodigués.

Ici la collaboration de la famille apparaît sous deux formes.

La premierè forme est la *vigilance*, le père et la mère ne laissant pas s'émanciper trop vite l'écolier d'hier qu'il convient de maintenir sous la discipline à la fois familiare et scolaire pas la fréquentation des cours complémentaires et de réunions amicales : *cours du soir, patronages, amicales, sociétés post-scolaires*, etc, qu'il est indispensable de créer partout pour assurer, sur l'adolescent naissant et avant qu'il ne soit définiti vement lâché dans la vie, l'influence bienfaisante de l'école. A remarquer pourtant que ces institutions seront les meilleures et devront retenir le choix des familles vraiment intelligentes, qui se rattacheront de plus près à l'école où l'enfant aura reçu l'instruction. Ne pas changer brusquement d'atmosphère, c'est une des conditions les plus nécessaires pour la croissance tant morale que physique des êtres vivants.

2° La seconde forme de collaboration en cette difficile période, peut s'appeler le „*Conseil*". Le père et la mère deviennent alors véritablement des guides pour ceux qu'ils ont engendrés et qui doivent bientôt, dans la vie, voler de leurs propres ailes. Le „Conseil" est encore une collaboration avec l'Ecole, parce qu'il ne peut être fécond, s'il ne fait pas suite aux enseigements scolaires, à plus forte raison s'il est en contradiction avec eux.

Et combien de qualités cette forme de collaboration ne suppose-t-elle pas? Le *tact* tout d'abord, car le jeune homme ou la jeune fille, à cet âge, sont des échappés de cage, épris de liberté et se cabrant à la moindre pression trop rude; *l'indulgence* ensuite, compréhensive de tout ce qui peut troubler ces tendres organismes; la *tendresse* qui panse les plaies et la *fermeté* qui pratique, au besoin, les opérations nécessaires. C'est alors que les parents, s'ils sont assez avisés pour le vouloir, peuvent retrouver, auprès de l'instituteur, la collaboration active et éclairée qu'ils lui auront fournie antérieurement, moins avertie peut-être, mais aussi pleine de bonne volonté.

Par ce qui précède on voit combien est large cette importante question de "la collaboration de la famille et de l'école dans la formation du caractère de l'enfant et à quelle hauteur de vue il faut s'élever pour la résoudre." — Il n'est pas exagéré de dire que cette question résume tout le problème de l'éducation. —

(Présenté en français.)

# LA FAMILLE ET L'ÉDUCATION MORALE

PAR P. DE VUYST

DÉLÉGUÉ DE LA COMMISSION INTERNATIONALE DES CONGRÈS D'ÉDUCATION FAMILIALE; BRUXELLES

---

1°. *Importance du rôle de la famille dans l'éducation morale.*

Le milieu familial exerce sur l'enfant une influence beaucoup plus grande que l'école.

En admettant que l'éducation des jeunes gens, la formation de leur caractère et de leur intelligence, soit achevée vers les vingt ans, on peut établir aisément qu'en moyenne les enfants ne passent pas à l'école le cinquième de ce temps, car il y a lieu de défalquer des années scolaires, les vacances, les jours de congé, les dimanches ainsi que les heures qui précèdent et qui suivent la classe.

Cependant quelle importance n'attache-t-on pas à l'influence de l'école! Des lois interviennent, les deniers publics et les ressources privées sont mis à contribution. A l'école, on s'occupe avant tout d'instruction; or, même au point de vue de l'instruction, la famille aussi a un rôle à jouer. Combien de connaissances, en effet, n'acquiert-on pas en dehors de l'école? On exige des instituteurs une formation pédagogique sérieuse, et l'on a raison. Mais ne doit-on pas à plus forte raison favoriser la vulgarisation des notions d'éducation familiale?

Peu à peu les parents ont abdiqué leurs pouvoirs entre les mains de l'école. Il en est résulté un malaise, une situation fausse. Si la famille a été attaquée, battue en brèche, c'est un peu par la faute des parents; elle devrait défendre davantage ses droits, et pour cela, accomplir mieux ses devoirs, invoquer ses titres, affirmer sa vitalité.

En ce qui concerne particulièrement la formation morale de la jeunesse, il a été souvent démontré que pour la plupart des enfants l'école ne parvenait souvent pas à redresser les erreurs commises dans la famille. C'est donc par l'amélioration de l'éducation morale dans la famille qu'il importe de *commencer*.

Il a été prouvé suffisamment que l'éducation morale complète, c'est-à-dire la formation de toutes les bonnes habitudes n'est pas possible sans la famille. A l'école par exemple on peut donner une instruc-

tion sur les inconvénients de l'usage de boissons alcooliques mais ce n'est qu'à la maison que l'on peut exercer les enfants à acquérir l'habitude de la tempérance.

Nous croyons inutile de démontrer davantage ce point et nous allons immédiatement indiquer les moyens de mettre les familles en mesure de remplir plus efficacement leur mission dans l'éducation morale des enfants.

L'entreprise paraîtra énorme à première vue, mais si l'on emploie les moyens voulus, si l'on travaille de tous côtés à la fois, les résultats ne se feront pas attendre. Ces méthodes sont d'application facile: elles n'exigent guère de dépenses spéciales, il suffit de vouloir. D'ailleurs en maints endroits elles sont déjà appliquées avec grand succès, ainsi que nous le verrons. C'est une preuve irréfutable de leur possibilité. Il ne reste plus qu'à les généraliser; nous mentionnerons, à titre d'exemple, quelques moyens de vulgarisation et d'action. Mais il n'y a pas lieu de se borner aux méthodes ici signalées, car on doit tirer parti de toutes les œuvres existantes pour les orienter vers l'amélioration de l'éducation de l'humanité!

2°. Quelques moyens à employer pour rendre plus efficace le rôle des familles dans l'éducation morale des enfants.

a) Cours de pédagogie familiale dans les établissements d'instruction.

Songeons d'abord aux parents de demain. On a compris admirablement l'utilité de l'enseignement ménager. Personne ne conteste plus l'utilité de l'enseignement professionnel. Aux futures institutrices l'on donne avec soin des cours de pédagogie pour les rendre aptes à veiller à l'instruction et à l'éducation des enfants des autres. Les futures mères reçoivent-elles une préparation suffisante pour remplir leur mission auprès de leurs propres enfants?

Les écoles où l'on donne des notions de pédagogie familiale aux élèves des classes supérieures sont encore rares. On objectera que les programmes sont surchargés. Mais il faut poser la question autrement; il faut se demander quelles sont les connaissances les plus utiles et les moins utiles aux futures mères de famille? Si une élimination est nécessaire, quelles leçons faut-il supprimer?

Dans les écoles ménagères agricoles des pensionnats, les cours de pédagogie familiale ont été introduits depuis longtemps, grâce aux écrits de M. Proost (1)

Cet enseignement est attrayant et fécond.

Ici, on lit aux élèves un passage intéressant de la *Revue de l'Educa-*

(1) A. Proost. L'éducation de la femme selon la science. Bruxelles, Schepens 1896.

*tion familiale* (1) et l'on en fait le commentaire. Là on se sert d'excellents manuels, comme ceux de Mademoiselle Deleu et de Madame Hallet-Monseur (2), de M. Renault (3), et surtout l'excellent manuel „Conseils aux parents et aux maîtres" que vient de faire paraître la Ligue de l'Education familiale (4). En ce qui concerne plus spécialement les soins à donner aux jeunes enfants, les bons guides pour les institutrices ne manquent pas (5).

(b) Les associations de pédagogie familiale.

b. Ces associations appelées encore *Cercles de parents*, ont pour but principal d'étudier les questions d'éducation. On y donne des conférences, on y provoque des échanges de vues sur la manière d'élever les enfants, met en œuvre divers moyens pour faciliter aux parents l'étude de ces questions. Ces réunions peuvent se tenir en dehors des établissements d'instruction, mais généralement il est plus facile de les organiser de commun accord avec le personnel enseignant.

Un pédagogue belge, M. J. Renault, conseille cette méthode dans son livre „L'éducation dans la famille et à l'école" (6). C'est un des meilleurs livres à consulter sur la matière.

La deuxième section du Congrès International de l'Education familiale de Bruxelles 1910, présidée par Madame Lucie Felix-Faure-Goyau, a émis le vœu suivant:

„Que dans chaque école, il soit créé un cercle de parents convoqués „à des dates régulières. Dans les réunions on fera des causeries sur „l'éducation des enfants."

Les „Elternabende" de l'Allemagne et de l'Autriche contribuent à vulgariser chez les parents des élèves des notions qui assurent l'unité de direction dans l'éducation morale des enfants.

En Angleterre, la „Parents National Educational Union" comprend plus de 40 affiliations. On en trouve en Australie, à Ceylon, au Transvaal.

La „Boston home and school association" comprend 19 cercles où se rencontrent professeurs et parents pour s'éclairer mutuellement, pour s'entr'aider en vue d'obtenir les meilleurs résulats dans l'éducation de la jeunesse.

La „Home and School League", de Philadelphie, comprend 60 sec-

(1) La Revue de l'Education familiale. Secrétariat, 44, rue Rubens, Bruxelles — numéros spécimens gratuits. Abonnement: 5 frs pour la Belgique, 6 frs pour l'étranger.
(2) Deleu et Hallet-Monseur. Leçons élémentaires d'éducation. Bruxelles, Dewit, 53, rue Royale.
(3) Renault. Education morale. Paris, Lethielleux.
(4) Ligue de l'Education familiale. Conseils aux parents et aux maîtres, Bruxelles, 44, rue Rubens.
(5) Voir Dr. Delouve. Le Catéchisme de la mère de famille — ouvrage couronné Bruxelles, chez Lamertin.
(6) Paris, Lethielleux, Editeur

tions locales et 18 sociétés affiliées et poursuit un but analogue à l'association de Boston.

Depuis dix ans, l'association des Mères de famille des Etats-Unis, „National Congress of Mothers", s'applique à former des Cercles d'éducation auprès des établissements d'instruction. Les réunions dirigées par cette association ont été fréquentées l'an dernier par 30,000 parents. En France une Ligue d'éducation familiale et sociale fonctionne depuis une dizaine d'années.

En Belgique, la Ligue de l'Education familiale (1) organise chaque année des Conférences pour Parents; elle pousse énergiquement à la formation de Cercles d'éducation familiale dans les établissements d'instruction.

Une institution également très intéressante est celle des „Cercles de fermières". Ceux-ci ont pour but de vulgariser à la campagne les notions concernant la mission de la fermière y compris l'éducation des enfants (2).

(c) Les Congrès.

Si les cercles de parents sont utiles et constituent pour ainsi dire des foyers de propagande locale, les Congrès sont de puissants moyens d'enseignement mutuel où parents et pédagogues viennent apporter les résultats de leur expérience.

Ils permettent une documentation rapide et sure et créent parfois de puissants courants d'opinion.

La Commission internationale des Congrès d'éducation familiale, sous la présidence de Madame Lucie Félix-Faure-Goyau, cherche à assurer la réalisation des vœux de ces Congrès, à fédérer les unions de parents, les ligues d'éducation de tous les pays. (3)

Le dernier Congrès de Bruxelles a réuni plus de 300 membres, appartenant à 40 pays différents.

Plus de 250 rapports ont été présentés par les sommités de la pédagogie des différentes nations (4); 9 volumes ont été tirés à 5000 exemplaires.

Que l'on ajoute tous les articles publiés à ce sujet dans les journaux du monde entier et l'on concluera que ce Congrès a été une œuvre importante de vulgarisation qui n'a pu manquer de susciter un grand nombre d'initiatives.

Les prochaines assises aurons lieu en 1914, aux Etats-Unis.

---

(1) Secrétariat: 44 rue Rubens, Bruxelles.

(2) P. De Vuyst: Le Rôle Social de la fermière. Bruxelles, Dewit 1910.

(3) Les rapports et comtes-rendus forment 9 volumes en vente au prix de librairie à 20 francs. Par exception, les membres de la Ligue, les abonnés à la Revue de l'Education familiale et les membres du congrès d'Education morale, peuvent les optenir au prix de 10 francs, 22 Avenue des Germains, Bruxelles.

(d) Les journaux et les revues.

On rencontre dans les journaux quotidiens des „Chroniques littéraires, politiques, agricoles, sportives, etc." aucun sujet n'y est oublié...si ce n'est le plus important: celui de l'éducation familiale. *Que dorénavant les directeurs de la presse veuillent songer à s'adresser à des pédagogues expérimentés pour entretenir périodiquement leurs lecteurs des bons procédés d'éducation familiale.*

Il y a des Revues pour tous les genres d'élevage, il y a nombre de Revues pédagogiques pour le personnel enseignant. Ces dernières publications visent principalement les méthodes d'instruction. Mais comment se fait-il, alors qu'il y a cent fois plus de parents que d'instituteurs, alors que l'influence du facteur familial est quatre fois plus importante que celui de l'école, que l'on ne rencontre pas dans toutes les familles l'une ou l'autre revue d'éducation familiale. Ces revues ne manquent pas, il y en a de trèsbonnes.

En Angleterre la „Parents Review" (1) est fort appréciée.

La Revue de l'Education familiale publiée en Belgique est très pratique, elle existe depuis 12 ans, elle est rédigée par des parents pour les parents et satisfait les plus difficiles. 2)

Ces publications sont peu coûteuses. Les parents y trouveront des conseils et des renseignements indispensables à l'éducation de leurs enfants, pour le bonheur desquels ils ne se soustraient à aucun sacrifice.

Les parents ne dépensent-ils pas parfois beaucoup plus pour développer des défauts chez leurs enfants, tels que la gourmandise, la frivolité, l'orgueil, etc? Peuvent-ils alors considérer comme trop couteux des conseils dont dépendra l'avenir de leurs descendants?

A ceux qui allégueraient n'avoir pas le temps de lire une Revue d'éducation, on demandera s'ils ont le temps de lire des romans, des journeaux, et si l'éducation de leurs enfants ne les intéresse pas davantage.

(e) Les livres.

Il y a d'admirables livres éducatifs pour les enfants. Que les sociétés d'éducation les fassent connaître, qu'elles établissent des bibliothèques pour enfants.

Il y a des livres non moins utiles pour les parents. Nous en avons déjà signalé quelques-uns plus haut. Pour répondre aux préoccupations actuelles, la Ligue l'Education familiale vient de publier un livre intitulé „Conseils aux parents et aux maîtres" (3) qui condense admirablement toutes les données nécessaires aux parents.

Que dans tous les Cercles de parents l'on organise des bibliothèques de livres d'éducation.

(1) London, 26, Victoriastreet S.W.
(2) Nos spécimens: 44 Rue Rubens, Bruxelles.
(3) Dewit 53 rue Royale, Bruxelles.

(f) Les expositions.

Quelles dépenses ne fait-on pas dans les expositions pour montrer les méthodes d'instruction dans les écoles et que fait-on pour montrer aux parents comment faire l'éducation morale des enfants? Il y a cependant beaucoup plus de familles que d'écoles.

A l'exposition de Liège en 1905, lors du 1er congrès d'Education familiale, on a fait un timide essai d'exposition de chambres d'enfants. On y a cherché à mettre en évidence un moblier simple et de bon gout, des jouets appropriés, des albums d'images, une bibliothèque pour la mère de famille, etc.

A l'Exposition de Bruxelles en 1910, dans la section hollandaise, on a pu admirer une exposition du même genre.

Mais ce ne sont là que des débuts.

Les expositions constituent pourtant un moyen extraordinairement efficace de progrès, il convient d'en user pour la vulgarisation des méthodes d'éducation familiale.

## CONCLUSION

Notre but en rédigeant ce rapport est d'intensifier le mouvement qui se manifeste en faveur de la vulgarisation dans les familles des principes de la bonne éducation des enfants.

Il semble qu'aujourd'hui des parents effrayés de constater eux-mêmes les ravages des éducations négligées ouvrent une oreille plus complaisante aux conseils des éducateurs.

Les hommes d'œuvre doivent profiter de cette disposition. Que partout donc se créent des sociétés d'éducation familiale, que toutes les œuvres existant à cette heure portent à leur programme l'instruction pédagogique des parents et des futurs parents!

C'est le moyen pratique le plus efficace d'améliorer la société.

Assurer la bonne éducation des enfants, c'est faire œuvre préventive. Or, en ce qui regarde la société, le proverbe a raison qui dit que mieux vaut prévenir que guérir.

A l'œuvre donc! Une moisson consolante attend les apôtres qui se donneront à la grande œuvre de l'éducation morale par la famille.

(Présenté en français.)

# DE LA COLLABORATION DE LA FAMILLE ET DE L'ÉCOLE DANS L'ÉDUCATION DU CARACTÈRE

PAR PIERRE PAGNON

PRÉSIDENT DE L'UNION DES ASSOCIATIONS SCOLAIRES DE LA RÉGION LYONNAISE

La formation du caractère de l'enfance est la résultante de deux forces morales: celle des maîtres à l'école, celle des parents à la maison. Nombreux sont les cas dans lesquels ces deux influences ne travaillent pas de concert, quand elles ne sont pas opposées. Nous croyons qu'il est nécessaire d'appeler l'attention de tous ceux qui s'occupent de l'éducation de la jeunesse sur la nécessité d'une collaboration étroite, confiante et complète entre les maîtres et la famille.

On ne saurait contester cette nécessité; elle entraîne pour la famille le droit de choisir les maîtres auxquels elle délèguera, pour la plus grande partie, la formation morale du caractère de ses enfants, car, si elle ne peut pas les choisir, elle est tentée de profiter de l'influence qui lui reste pour diminuer l'autorité du maître et orienter l'éducation dans un sens différent. On voit alors des parents prendre le parti de l'enfant contre le maître et s'employer à diminuer l'autorité de ce dernier par leurs critiques ou par un enseignement contraire.

Les choses se passent tout différemment quand il y a de l'harmonie entre les efforts du maître et ceux de la famille; alors l'influence du maître comme celle des parents est augmentée; le caractère de l'enfant a reçu pendant la journée l'empreinte d'un enseignement théorique; il trouve ensuite, à son retour au foyer paternel, l'application et la confirmation des principes posés par le maître: l'autorité de l'instituteur comme celle des parents grandit et s'affermit; l'entente entre les deux éléments permet de redresser d'un commun accord les tendances mauvaises ou vicieuses qui se manifestent et qui demandent un traitement particulier; l'école devient réellement le prolongement de la famille, comme la famille est dorénavant le prolongement de l'école.

L'utilité de cette collaboration est comprise depuis longtemps. Un de nos ministres de l'Instruction publique, M. Berthelot, disait: „Plus la famille s'intéresse à l'Ecole, plus l'Ecole est sûre de réussir". On a

exprimé souvent, en France, des voeux en faveur du rapprochement des familles et de l'Ecole; on n'a fait que des tentatives insuffisantes ou sans lendemain: la pierre d'achoppement de cette collaboration est la manière de l'effectuer; on se trouve, en effet, en présence de la difficulté pratique d'établir des rapports entre la famille et l'Ecole, administration relevant exclusivement d'autorités autres que celle des parents; on cherche bien à attirer les familles, à l'occasion de fêtes périodiques, dans l'Ecole, mais ces solemnités satisfont surtout leur curiosité ou eur amour propre quand leurs enfants sont produits enp ublic; elles ne créent aucune intimité ni aucun lien entre les parents et les maîtres.

L'organisation des colonies de vacances, qui se répand de plus en plus, fournit plus que les travaux de l'Ecole eux-mêmes ces occasions de contact, mais, si elles permettent de rendre service aux familles, elles n'établissent pas de collaboration permanente dans le sens qui nous intéresse.

Nous suivons avec un grand intérêt les tentatives qui se font dans notre pays pour rapprocher les familles des maîtres; c'est dans ce sens qu'ont été créées, depuis deux ans, quelques associations déclarées de parents d'élèves de certaines Ecoles, et surtout de certains lycées ou collèges; nous citerons celles des lycées de Valence (Drôme), d'Amiens, de Nice, de Bordeaux (Longchamps), dont l'objet est „la coopération des parents et des maîtres" ou „établit un trait d'union entre les lycées et les familles"; ou encore „les améliorations à réaliser dans l'intérêt des élèves et des familles" ou enfin „développer la collaboration des familles à l'éducation de leurs enfants."

Mais comment pourra s'exercer pratiquement l'aide que de telles associations ont le désir d'apporter à ces établissements d'instruction sans que l'on y voie un contrôle, quand ce ne sera pas une critique? Il serait cependant hautement désirable que ces initiatives puissent être encouragées et que, pour cela, on trouvât le moyen de leur fournir un aliment, une raison d'être et de leur permettre d'apporter aux maîtres un appui concerté pour la formation morale de leurs enfants'

Nous croyons que le meilleur moyen de déterminer ce rapprochement fécond est celui qui a été créé et mis en pratique depuis huit années dans la région de Lyon. Là se sont formées des associations de familles, associations déclarées d'après la loi du 1er Juillet 1901, qui ont pour but la fondation et l'administration d'Ecoles libres. Nous disons l'administration, dans son sens le plus large, comportant la responsabilité des résultats actifs ou passifs. Assurément, on ne peut pas concevoir un paysan, un petit commerçant, un ouvrier dirigeant une école; ils n'ent ont pas les moyens, mais l'expérience a montré qu'ils ont parfaitement, par contre, la compétence nécessaire pour

l'administration matérielle d'une entreprise de ce genre. De même qu'ils nomment un maire et un conseil municipal qui savent administrer les finances d'une commune comme leurs biens propres, ils élisent un Président et un Conseil qui pourvoient aux intérêts matériels de l'école qu'ils ont fondée et qu'ils font vivre de leurs deniers. Ces associations confient le soin de l'enseignement pédagogique à des maîtres pourvus des diplômes exigés par la loi de notre pays, et l'enseignement religieux au ministre du culte. Nous ajouterons que ces associations ont formé entre elles, pour organiser leurs services généraux d'inspection, de consultations, de programmes appliqués aux besoins locaux, de formation des maîtres, une Union également déclarée. De cette façon, dans la région lyonnaise, environ 200 associations se sont groupées, réunissant plus de 25.000 enfants des deux sexes.

Nous tenons à dire que dans celles des Associations ainsi constituées dont la vie est intense, et c'est le plus grand nombre, des résultats excellents sont constatés au point de vue qui nous occupe de la formation du caractère, conséquence des rapports intimes, empreints de confiance et d'affection réciproques, qui s'établissent par cette compénétration de la famille et de l'Ecole.

Le rapprochement entre l'Association qui administre l'Ecole et les maîtres offre, en effet, l'avantage de rendre identiques les intérêts de l'Ecole et ceux des parents, de créer une sorte de communauté d'intérêts non pas seulement matériels, mais moraux. Pour la bonne marche de l'Ecole, à laquelle il s'intéresse pécuniairement, ce qui fait de lui, de suite, un ami et un allié, le pere de famille se sent l'obligation de ne pas contrarier l'oeuvre du maître; un sentiment analogue naît en même temps chez le maitre vis-a-vis de l'administration, c'est-à-dire des familles; il en résulte une unité dans l'effort et dans les méthodes qui rend plus profonde l'empreinte que l'éducation laisse sur le caractère, plus parfaite la formation de l'esprit de l'enfant. L'élève voit croître son respect pour ses maîtres en même temps que pour ses parents; il se sent constamment dans une atmosphère égale; il est encouragé par sa famille dans l'accomplissement de ses devoirs envers ses maîtres, dans son travail, dans le sentiment de la discipline; par ses maîtres dans le culte de l'obéissance à ses parents, dans l'amour des vertus domestiques. Au lieu d'un caractère unique, façonné dans un moule toujours semblable, chaque famille est libre de donner à ses enfants le caractère qui convient à sa position et à ses traditions, que le maître connait et respecte. Il en nait une variété féconde.

Et comme chaque famille paye pour l'instruction, de ses enfants, l'oeuvre de l'éducation bénéficie de l'intérêt qu'on porte toujours à ce que l'on subventionne de ses deniers. La famille se sent plus obligée à ne pas compromettre les résultats de la formation donnée dans une é-

cole dont elle fait les frais; le père bannit de son langage ce qui peut offenser l'âme délicate et la conscience de ses enfants; tous, dans la famille, sentent le besoin de donner aux jeunes la leçon de l'exemple et c'est ainsi que, grâce à la collaboration étroite des parents et des maîtres, non seulement le caractère des enfants se forme plus solidement, mais les bienfaits de la dignité de la vie et des mœurs imposées à la famille tout entière, l'élève et l'ennoblit.

(Présenté en français.)

# THE MOTHER IN RELATION TO THE ETHICAL AND SPIRITUAL NATURE OF HER CHILD

By Mrs. Bramwell Booth

Representative of the Salvation Army, London

1. Motherhood in human life must include influence upon — and some responsibility for — that part of the child not material, the higher nature of memory, imagination, effection, conscience. Without this, it would surely be only cowhood or henhood. Nay, even the very beastt do guide their offspring into certain ways that seem to transcend in some degree the merely material.

2. Now if this be so, the question is: What is the extent of that reponsibility? How far does the mother become a responsible agent for the care and tutelage of the moral and spiritual nature of her offspring? How shall we measure her obligation?

It is admitted that she often has little responsibility for the bringing of the child into being. Her circumstances, the conventionalities of the married relationship, and the duty, as woman generally regards it, of holding all her powers at her consort's disposal, often leave the whole responsibility of creation upon the father. But nevertheless, once in being, the child both before and after birth, is the mother's and the question I have asked persists in demanding an answer. It could not be said that she is solely responsible.

a. My topic is „The Mother in relation to the Ethical and Spiritual Nature of her Child". So that I ought not to stray away to consider the position of the father; but it is evident that side by side with all the rightful claims upon the mother are equally rightful claims upon the father.

b. It must also be remembered that the mother is only an individual in a very complex and moving social organisation, and no matter how powerful her character or how lofty her conception of maternal responsibility, her influence must in the nature of things be considerably modified by the influences affecting her class (caste). Thus her child will be more or less affected by the influences of other children and of servants, by books and educational agencies generally, and by

that indefinable thing which we sometimes speak of as the spirit of the age and which is often most powerful and most dangerous where it is least suspected to exist.

3. When however, every reasonable subtraction and allowance are made, it still remains the fact that the mother — except of course if she abandons herself to evade every kind of responsibility — will retain the paramount influence upon the child during its first and most important years.

Her unconscious influence before the birth is supreme. Here there will be little question, for, though no doubt the unborn do receive many impressions from the outer world by means of purely physical conditions, such as are made by noises, sudden movements, drastic changes in climate, and immediate environment, the influences which touch the temperamental faculties must reach the child through the mother's corresponding nature.

It seems to me there can be little doubt that the cultivation in the mother of what is true and noble — what is unselfish and of pure influence — does affect the child. And while it cannot of course nullify, it can and often does modify hereditary influence.

How important then, that mothers bearing children should exercise a strict censorship over their own thoughts, actions and occupations, for it is the qualities actively exercised by the mother that most largely influence the unborn.

How important in the highest interests of every community that such mothers should be protected as far as possible from the sordid and wearing anxieties of extreme poverty and want.

How important that there should be some influences in every home which look beyond this world and help to sustain in goodness and love, and faith in God.

4. But after the birth and during the tender years, the mothers influence must also be paramount. I believe this arises in harmony with certain fixed laws of our being.

a. It is God's order. It is in His arrangement. He has not omitted from His scheme of the world provisions, intended for the training of that higher nature on which He so greatly relies, which He so well knows is the all-important part of us. The mother is His first messenger to the human soul. She is truly His vice-regent in the child's kingdom. He has made it so.

b. Natural laws which are only another name for the Divine order point unmistakenly to the power of the mother's influence for good or ill. The instincts of the child favour it.

How strong is love for the mother, even in the children of degraded and brutal parents.

A little boy of four years of age rescued in filth and nakedness and dangerously ill from the neglect of a drunken mother, overheard the Doctor speaking by his bedside to The Salvation Army Officer in attendance upon him, of his mother's inhuman treatment — „Yes, she is indeed more of a beast than a mother!" The child whom they considered too ill to notice anything — strove to raise himself in the bed, doubled his little fist and shaking it at the Doctor, said, „Say that again of my mother and I'll pit you in the eye".

c. Universal experience goes to show that the early years are the great years for making lasting impressions. The more thoughtful minds in all nations and in all periods of history assent to this.

This applies alike for good and for evil. A popular man of the present day — a leader among those who say there is no God — declares: „I considered and discarded the doctrine of the Atonement before I was six". While on the other hand, a man who did useful work for his generation said — referring to his most tender years. „So far back as I can remember, I had the habit of thanking God for everything I received and of asking Him for everything I wanted. It was natural to me to think of God as everywhere present, full of kindness and love".

Now it is in those early years that in the nature of things the child must be most with the mother and most completely under her influence. This alone places her on a plane of responsibility different from all others.

5. How then may the mother discharge this responsibility?

a. Let her deliberately settle some standard for her children. She will have some ideal for her home, be it ever so poor. She will have some pattern of excellence for her work if she be still working. She will have some standard of attainment even in such matters as cooking the food, or making the clothes for her family, or indeed in anything she has to do for it. Why then, should she not also have a standard for the training of her children? Let her say, „My sons shall love God. They shall be honourable men. They shall be truth-loving. They shall be merciful and pure. My daughters shall be unselfish and generous women. They shall be faithful. They shall be ready to suffer rather than to cause suffering". This definite aim at the moral progress of her offspring may or may not be consistent with their wordly advantage, but it will certainly tend to turn out noble men and women.

The slipshod careless way in which multitudes of parents feel and act towards the children's higher nature, exalting all that has to do with this world and leaving absolutely alone without plan or influence the things in them which concern the world to come, is of itself quite enough to account for the wretched failure so many of the people make of their lives.

b. And let the mother therefore seek to call out the child's better nature and give it encouragement. When she sees signs of tender feeing, it be fostered and not snubbed. When there is evidence of a spirit ready to suffer for others or for the truth's sake, let it be helped into action, no matter what others may say. When a child shows concern about the success or happiness of other children, even at its own expense, let the mother show her pleasure and teach the first lessons in self-sacrifice.

c. Let the mother seek to know and guide the child's thoughts. In the forming of character we know how important is self-knowledge, and how very much neglected; and certainly in forming the character of a child, a knowledge of that child is of the first importance. Yet how little is this realised, and how common it is to find families of children whose thoughts and characters are to their parents as an unexplored country. This is not only in the families of the well-to-do where intercourse with children is often so restricted as to make them, when young, quite strangers to their parents; but also in the families of the middle-class and of the poorer people. It is far less common than should be the case to find any real friendship existing between mother and child. Yet I have failed to discover anything which can take the place of this bond during those specially dangerous years when the children are growing up to maturity and tempted on every hand to cast away parental authority. If in the earlier years the mother has not acquired an intimate knowledge of the child's life and united him to her by the bond of closest friendship, she will only too often find herself left out of court in the decisions and pursuits of the child's maturer years.

d. Let the mother teach her child to look something higher than himself.

First, by securing for herself the child's respect. It is God's plan that the child should see the moral virtues in action in the parents, and that it should bow down to them as well as admire them.

I fear that there is immense carelessness is this respect and that parents do not realise how immensely powerful is the influence of their exemple — that unless this leads in the same direction as their ideal for their children, in their words and instructions to them, there can be no real hope of success. As a wise man has said, „Example is as a stream — a river flowing upon your children hour by hour. What you may do here and there to carry an opposing influence is at best only a ripple that you make on the surface of the stream. It reveals the sweep of the current, nothing more. If you expect your children to go with the ripple instead of the stream, you will be disappointed".

Secondly, when the heart is tender, when the spirit can be turned by the mother's influence in times of emotion and desire, encourage the

children to actions of *self-sacrifice*. Let them help those who are less happy or less fortunate than themselves. Let them give something they greatly value of their own in order to relieve the necessities of others. Begin with this early, so that habit of sacrificing their own inclination and giving reference in favour of the others may be formed. The mother can thus make her child see that life is a lofty and noble thing, to be used not as a means of gratification but as a means of service to God and man.

And thirdly, above all, let the mother seek to bring the child to a knowledge of God. Believe in that which is Unseen is no difficulty to a child. How great is their capacity for faith. How easy to them it often is! I am not pleading here for any particular creed or doctrine but for a living union of the human with the Divine. The mother can teach her children to see God in everything, and to recognise His claim upon them. This will enable them to feel the beauty of good work well done, irrespective of the temporal reward it may bring. This will enable them to recognise the claims of others and to the preferring of one another and one another 's interests to themselves.

Is there not a growing disposition to leave out of account the claims of the child's soul and to act as though evil or good were entirely matters of habit or accident, instead of being as they certainly are, a question of choise and motive and affection? Surely this is a terrible mistake! Our children of every nation and every clime need indeed a Divine Helper.

(Présenté en anglais)

# THE ALL-IMPORTANCE OF THE EARLY YEARS IN THE CHILD'S LIFE

BY MRS. EDITH E. READ MUMFORD

MANCHESTER

In the play that takes place between environment and heredity in the development of human character, it is the generally accepted belief of biologists that heredity is the predominatingly determining factor, although in the realm of Psychology, it is worthy of note, that the whole art of teaching relies on the factor of environment.

When we watch the process of character-growth of the children in our midst, we see some begin life well equipped, with a minimum of undesirable and anti-social tendencies, a stable nervous system, and a good physical constitution. Easily and naturally their characters develop in the right direction; they seem to need but little training, for the forces of heredity are on their side. Others begin life handicapped, possessing at the start a large number of undesirable and anti-social tendencies; these are strengthened by exercise, and, gradually becoming habitual, make it increasingly difficult for such social tendencies as they possess to show themselves in action. As the twig is bent, so is the tree inclined; morally weak as children, they grow up morally weak men and women.

Observing the difference made by such initial handicap, we are too often led to say that, after all, our education can do no more for the child than influence the mere margin of his character, that the writing on the page of the book of life has been predetermined, and not only our concious influence but the other experiences which surround the developing nature of the child, have but little power to modify it. But do we not, after all, arrive at such a conclusion only because, in the process of early education, we have allowed the forces of heredity to work their way undirected and uncontrolled? The strong, counteracting force of environment has not been brought into play in our nurseries and homes with sufficient insight. We have made no deliberate selection from among the different tendencies possessed, at the start, by the child, stimulating some, repressing others. Could we

not, in this way, have modified the tendencies of heredity to a very considerable extent?

Thoughtful teachers and parents who have much to do with children in the early years of growth, realise that their hereditary tendencies do not, in the beginning, exhibit their full vigour. They pass through a stage in which they are only tendencies, and are therefore amenable to external influences. By concentrating their attention on understanding the child's impulses during these first years of his life, they find that they are able to gain — and that the child himself is able to gain — an increasing power over the future development of such original impulses. But they find, further, that if they let these first few years pass by, and delay the process of deliberate training until school age, by that time more than fivesixths of the child's actions have become the result of habits already deeply rooted and therefore difficult — sometimes well nigh impossible — to uproot.

The conditions under which it is found possible to control the child's hereditary tendencies are:

1. The creation of a social environment calculated to draw out the best that is in him, and to afford no encouragement or opportunity for the expression of his undesirable tendencies.

2. The existence of a discriminating intelligence without, in the form of the mother or nurse, able to draw out the good, and repress the bad impulses in the child, and so to utilise to the full the best that is in him.

With regard to the first, it is claimed:

(a) That the child not seldom sees in his parents the exhibition of the very same undesirable impulses which he has himself inherited from them. Every child imitates, and imitation, in such a case, strenghtens the force of heredity. It is maintained that the unconscious influence of a high standard of conduct on the part of those who are training the child, is greater than can be estimated. „How can I hear what you *say*", wrote Emerson, „when what you *are* is thundering in my ears?"

(b) That whatever may be the child's hereditary impulse, in the presence of some persons, even the so-called „naughty" child w a n t s to be, and therefore h a s t h e c a p a c i t y to be good; in the presence of others, even the naturally „good" child tends to be „naughty." The better side of a child's nature draws back into itself under the influences of an unsympathetic, and expands in a sympathetic environment — just as plants wither or flourish in a pure or a vitiated atmosphere. For this reason, the child „good" from babyhood, on account of his hereditary tendencies, might not — it is maintained — have

r e m a i n e d good, had not his social environment been such that his desirable tendencies were unconsciously stimulated in their growth, and his few undesirable tendencies were drawn out.

The so-called „naughty" child, inheriting impulses which made him appear „naughty"to those in charge of him, in an uncomprehending environment is repeatedly punished for „naughtiness", and therefore quickly becomes in reality „naughty". But the future manifestation and development of his character has been determined as much, if not more, by his environment as by the original impulses of his nature.

In both instances, environment has played and important part in increasing the bent of his early hereditary tendencies.

With regard to the second point, the need for the existence of a discriminating intelligence without, able to draw out the good, and repress the bad, and so to utilise to the full the child's natural capacities, it is claimed:

(a) That impulses are strengthened only through activity, and weakened only as the result of inactivity; that when we „preach to", or „nag at", the child, we waste our opportunities for influencing him; through repeated a c t i o n s only can habits be formed.

(b) That when we insist upon the right actions being done, if we allow them to be performed mechanically, as the result of a method of training dependent on a system of arbitrary rewards or punishments, then we are doing nothing to modify the child's original impulses.

His good impulses often, to begin with, fitful and uncertain, often transitory, need to be developed by the creation of definite opportunities for voluntary right action.

Although, at the same time, we refuse to allow his wrong impulses to show themselves in action, it is chiefly upon the deliberate cultivation of the good impulses within him that we rely to weaken the hold of his bad impulses.

(c) That, in this process of deliberate character-forming, we need to get the child himself on our side in the desiring, and willing, of the right. Through our method of dealing with him, he must learn to know and to desire the good, and his will must be strengthened that he may become increasingly able to d o the good which he desires. He may be selfish by nature, but repeated experiences will teach him that there is a sense of inner satisfaction which follows on an unselfish action, and gradually he will come to prefer the ultimate satisfaction to be found in the one rather than the immediate satisfaction which he finds in the other. The undesirable tendencies which were originally part of his nature, will then die down for want of practice, and their place will be taken by the better impulses which he has slowly, and perhaps with difficulty, acquired.

(d) Finally, that if we desire to exercise any degree of selective control over the child's hereditary tendencies, we must begin early, before the original tendencies have become too deeply fixed in habits.

Right training begins in the nursery, while the child's instincts are still potential and his habits unformed.

If, working under these conditions, we thus set the forces of environment in action, we shall then no longer believe that the unsocial and harmful habits, based upon unchecked hereditary impulses, are the only possible expression of the child's individuality.

We shall rather set ourselves the task of finding out in what direction, and by what method, the most powerful hereditary tendencies that the child possesses can be directed to useful and beneficial purpose. All impulses are innately beneficial to the individual or to the race. Our duty is to see that the character of the child, which is the net result of his original impulses, does not develop in a manner which is undesirable, but in a manner which expresses the highest which is within him.

(Présenté en anglais.)

# INVLOED VAN OUDERS EN MAKKERS OP DE OPVOEDING DER KINDEREN

door Prof. Leo Verstraeten

Aerschot, Belgie

Twee soorten van personen vooral hebben invloed op het kind: de ouders en de makkers — invloed, die de taak van den onderwijzer danig veel kan vergemakkelijken, maar ook evenzeer moeilijk kan maken.

Vooreerst de ouders. Ze kennen hun kind door en door, zoo ze maar willen. Leert immers de zielkunde ons niet, dat het kind zijn ouders hun goede hoedanigheden en gebreken overerft? Wel, zoo de ouders dan den wijzen raad „nosce te ipsum" willen volgen, lijk ieder ernstig man, bezorgd over zijn vooruitgang, dien volgen moet, dan moeten ze onvermijdelijk tot die kennis geraken. 'k Weet wel, iedereen doet zulks niet. Maar dan bestaat er nog een middel. Wat men in zichzelven zoo aanstonds niet bemerkt, dat ziet men nogal gauw in iemand anders: dat moeten de ouders uiterst snel in hun kinderen zien, waar ze 't grootste deel van den dag meê doorbrengen. Goede hoedanigheden, ja, vallen hun lichtelijk op, soms wel tot overdrijvens toe. Maar voor gebreken wordt het oog al lichtelijk gesloten; en niet zelden is het de herhaling van de fabel, waar de uil zijn kuiken toch zoo fier bekijkt en er maar geen enkel onvolmaaktheid wil aan bemerken: „Mijn kind, schoon kind", en daarmeê amen en uit.

Och! ze zijn zoo nijdig die geburen, die in hun telgen altijd 't een of ander weten af te keuren! Ja maar, zoo ontstaat er geen opvoeding! Willen de ouders naar de gewone stervelingen niet luisteren, 't geen men nog eenigszins kan verklaren, dat ze tenminste toch luisteren naar den onderwijzer! Ze hebben hem immers verkozen om met hen de opvoeding van hun kind te deelen! Waarom bij dien eersten blijk van vertrouwen er geen tweede gevoegd? Want droevig is het te moeten vaststellen dat er uitnemend veel ouders zijn, onbezonnen genoeg om hun kinderen zoo maar aanstonds gelijk te geven; andere, ook in groot getal, die zich de zaak niet zullen aantrekken; zeer weinige, op wier hulp de meester mag rekenen. O! ze geven zooveel vreugde, die enkele woordekens: Mijnheer, ik vertrouw op u — want de meester is toch een mensch gelijk een ander, en derhalve ook wel eens gevoelig

aan een aanmoediging — en hoe voelt ge u niet aangespoord om kinderen zulker ouders de kern van uw bezorgdheid te laten smaken. Dat de ouders 't echter niet laten bij woorden, 't zij aanwakkeringen, 't zij berispingen. Ze kennen de waarde der spreuk: Woorden wekken, voorbeelden trekken. Ouders, die zich deftig, eerlijk, eerbaar, werkzaam, minzaam, spaarzaam, matig, enz. weten te toonen, hebben geen last om hun kinderen in die goede gevoelens op te brengen. Doch hoe zouden ze staan zien, zoo hun woorden maar ijdel gesnap waren, op geen daden berustend, en moesten hun kinderen, lijk de kreeftjes — ze hadden staples (Den Creft, Masker van de Werelt, door A. Poirters) — eens spreken:

„Lief vaerken, gaet eens voor, thoont hoe wij moeten treden."
Waarlijk 't zou zijn
„Den ouden gast die kroop, en op zijn alder-best,
En als men 't wel besagh, 't was erger als de rest."
En 't besluit:
„Het voordoen leert soo veel: want soo de ouder songhen,
Dit siet men alle daegh, soo pijpen oock de jonghen."

Een andere invloed, te geleiden, soms wel te duchten, is de invloed der makkers. In de studentenwereld, lijk overal, loopt men op haantjesvooruit, die dikwijls worden gehoorzaamd, niet zelden gevreesd. Invloed, voortkomende uit een gespierde vuist, radheid van taal, stoutmoedigheid, grooter geleerdheid....Die invloed kan noodlottig werken op vreesachtige kinderen: hoe dikwijls vernielt hij niet hun wilskracht, doordat ze zich te veel naar eens anders wil leeren richten? Men staat hier voor een dubbele werking: sterkte inboezemen aan degenen die zich te gemakkelijk laten meesleepen, en de op sleeptouwhebbers in bedwang houden. Men herkent ze dadelijk: ze vormen het middenpunt van de groep, voeren 't hoog woord na de een of ander gebeurtenis in klas of studie, beslissen over de spelen. Zijn 't plichtsbetrachtende jongens, zoo hoeft men ze niet te bestrijden; doch geleid moeten ze worden, wil men niet dat het duiveltje des hoogmoeds en der heerschzucht hen op het dwaalspoor brenge, en misschien wel in 't verderf storte. Doch altijd op een kiesche wijze: aantrekken, maar niet afstooten. Hoe minder ernstig de grond van zulk een invloed is, des te meer zal men een oog in 't zeil houden, want de daaruitvlociende invloed vooral kan veel, oneindig veel last verwekken. Op onze dagen b.v. dat er zooveel, misschien wel te veel, van sport wordt gesproken, wordt een goed worstelaar, een goed bokser, een goed....in een woord iemand die op de voortreffelijkheid van zijn spieren kan bogen, voor een groot man aangezien. En hoe zou 't geestdriftig studentenvolkje in deze, laat ik zeggen, dwaling niet deelen! Hoe zou 't door zoo wel gedrilde makkers niet meêgevoerd worden! Hoe belachelijk toch is

zulk een invloed, zoo hij niet gematigd wordt door een fel gezond verstand, en hoe hatelijk, zoo hij niet ten dienste staat van een edel hart! We zullen soortgelijke knapen gelukwenschen, hen tevens vermanende, dat zulk een uitmunten anderen ondergeschiktheden niet uit het oog vaagt, en zeker niet in staat is de plaats van een deugd of van welkdanige andere verdienste in te nemen; vooral dat het uiterst laf zou zijn er misbruik van te maken. Zoo geraakt het evenwicht min of meer hersteld. Doch men zal vooral werken op degenen die onder den invloed der leiders staan, opdat ze zich niet teenemaal laten overheerschen, hen doende zien, zegt Förster, dat de onafhankelijkheid van het voorbeeld der medemenschen de eerste voorwaarde is aller zelfstandigheid. Zoo gemakkelijk toch, en bij zoo menige gelegenheid ontstaat er een kudde waarover de belhamel heer en meester speelt. Wel, aan de zwakke schaapjes hoeft dan een weinig wilskracht ingeblazen, opdat ze zeer beleefdelijk, maar ook zeer krachtdadig weerstand bieden. Een kleine raadgeving aan dezen leerling, een bewijs van vertrouwen aan genen gegeven, een weinig lof aan een ander toegezwaaid, wat aanmoediging voor en vierden, enz., zijn alle uitmuntende middeltjes daartoe.

Vreesachtigst zijn doorgaans de arme kinderen, en ongelukkiglijk de rijke, ook doorgaans, verwaandst. Hier valt zeker te zorgen dat die vreesachtigheid niet overga in een gevoelen van opstand: maar ook dat ze geen vernedering van een mensch voor gevolg hebbe. Daarom zal men de arme kinderen met alle eerbied omringen. Eerbied vooral voor 't knaapje dat nu misschien de aandacht niet zeer op zich trekt, omdat het zoo armoedig gekleed gaat; maar wien zijn schrandere geest en edel hart allerwaarschijnlijkst een grooter aanzien in later jaren zullen geven. Ziet men niet dikwijls dat bloefjes de hoogste sporten van de ladder der samenleving weten te bereiken? Welnu, de eerbied van den meester, welke dien van de leerlingen noodzakelijk moet toetrekken, zal 't kind laten gevoelen dat het ook eens een rol zal kunnen spelen, en hem bijgevolg moed geven om de zoo menigvuldige moeilijkheden krachtdadig het hoofd te bieden. Zoo moet het kind een waar begrip van het eergevoel gewinnen! Eens man geworden, zal het weten wat eigenwaarde is. 't Zal pal staan in moeilijkheden wel ernstiger dan die der kinderjaren. Zijn houding zal een eerzame armoede doen eerbiedigen. 't Zal in staat zijn te helpen zonder te vernederen. 't Zal zich vooral alle mogelijke opofferingen getroosten, liever dan zich te verlagen. Dit alles, omdat het eens anders waardigheid heeft leeren eerbiedigen, zooals het in zichzelven de vrijheid heeft leeren eerbiedigen door God er in gestort, vrijheid die geen ander palen kent dan den plicht!

(Présenté en flamand.)

# THE ETON MISSION AND ITS INFLUENCE

BY C. H. BLAKISTON M. A.

ASSISTANT MASTER AND TUTOR AT ETON COLLEGE

In the wave of philanthropic activity that over-ran England in the seventies, the great schools and colleges took their part, and amongst them Eton College, which claims to be the premier public school in England in numbers and in influence. After considerable discussion as to the best method of showing practical sympathy with the struggling poor, the authorities at Eton decided in 1880 to start a Mission, on the lines of the Church of England, in the East End of London, with a view to raising the standard of life and character in a degraded and dismal district. It was at first difficult to choose a locality for the work, as so much of East London needed help, but at last, through the advice of the then Bishop of Marlborough, a region was selected on the extreme north eastern fringe of London, between the North London Railway and the Lea Marshes, known as Hackney Wick. Here in squalid streets of ill-built houses, surrounded by timber and coal yards, and jam, glue, and rubber factories, dwelt some 8,000 folk in the straits of direst poverty, often out of work and always overcrowded. For 30 years Eton has carried on her Mission in this district, and has gradually raised a group of buildings connected with the work: a magnificent Church, which is only now (1912) nearing completion, capable of holding 1200 people; a large Mission Hall for lectures, concerts, meetings etc., with many class rooms beneath it; a men's club house with billiard rooms and a concert hall; a residence for the Clerical and lay workers, known as the Eton House, and not only serving as a dwelling for them, but also as a lodging for Etonians past and present who may wish to visit the Mission. Houses in the vicinity have been rented and fitted up temporarily, one as a Ladies House, where some devoted workers may live, whose lives and teaching have had a marked effect upon the women and girls of the district; another as a boys' club, for lads who have left the Elementary Schools and are just beginning to work for themselves, and need a place of happy and healthy entertainment on the evenings; a third as an „Old Boys Club", for youths of 17 to 20, and so forth. The last two are about to be superseded by a

large and commodious new building specially constructed for the purpose, containing gymnasium, baths, billiard rooms, a coffeebar and a library.

In 1907 it was felt that the Mission with its elaborate organisation could undertake to widen its scope; and a further district of the neighbouring parish of Homerton was included in its borders, with a population of some 4000 souls. As this region is separated from Hackney Wick by half a mile of open and waste ground, where the roughs of the district are wont to congregate and occasionally to molest the passers by, it was thought advisable to build a large Mission Hall there also, and this was duly completed and opened in 1909.

Such then is the equipment of the Eton Mission; it is fair now to enquire what effect this Mission has had, first upon the district, and secondly upon Eton College.

As for the district, there can be no shadow of doubt that the work has been beneficial. The tone of the whole region has been raised, crime is far less frequent, and drunkenness is on the wane. Hundreds of families, helped and encouraged by the Mission, have been able to set themselves upon a firmer basis; and in most cases where the characters of men and women have been strengthened by the Mission, they have sought and found better and more regular work, raised themselves in the social scale, and as a result, migrated to a more respectable part of London. Hundreds of boys have been helped to find steady employment, to enlist in the Army, to emigrate to the Colonies; many have been apprenticed to skilled trades and set in the way to become useful and honourable citizens. But this constant migration of those benefited by the Mission is balanced by the constant inrush of poorer and more degraded folk to the houses thus vacated; so that though the Mission and its buildings stand firm, the population around is ever shifting and the work never reaches a final stage of completion. It is fair to say, looking back over the 30 years of the Eton Mission's work, that incalcuable good has been and is being done for the moral and spiritual welfare of the poor of East London; and it is the experience of all those who have worked there, that the definite religious teaching of a professedly Christian Mission touches the hearts of working people more readily and more effectually than vague efforts for indeterminate moral improvement or the increase of social welfare.

Turning now to the influence of the Eton Mission upon Eton boys, we are met by a somewhat different outlook. Eton draws her pupils from the most fortunate strata of society, where birth and position and wealth conspire to surround the boy from his earliest days with every luxury, and to hide from him the seamy side of life. Brought up to enjoy life, with no prospect of having to face poverty or even hard

work, the Eton boy has stronger temptations than most to give way to selfishness and self-centredness. Patriotism, sport, keenness at games, literary or political ambition are all familiar and tangible ideas to him; good manners and good nature are usually inbred in him. But though there exists, from his side, very little class-hatred or contempt, he has no natural affinity or association with the working classes and the poor, except just those of his servants or retainers who minister to his pleasures and his needs. To break down this barrier between the self-seeking rich man and the discontented poor, some actual point of contact is needed, and to the Eton boy this is to some extent afforded by the Eton Mission. Boys whilst still at Eton hear sermons and addresses on the work and needs of the Mission; they are asked to give alms in Chapel and subscriptions in their Houses, and give liberally, raising some £450 per annum by these means. The Eton Missioner is invited to come and address them in their Houses and visits them personally in their rooms, when he can tell them plainly and vividly of the work. Many of them write to him and through him to boys and young men of the Mission, in Hospital, abroad or crippled at home. And perhaps the most effective contact is made by the personal visits made by Etonboys to the Mission; many of them go down in their holidays for the day or for a few nights, some to help in the Boy's Club (or at the Boy's Camp in the summer), some to see the work of the Church, some to study a social problem. From Eton itself during the school-times parties elder boys are sent down to the Mission nearly every week end; and many of them come back struck with wonder and horror at the sorrows of the poor, and filled with a desire to help. Cricket and Football Elevens from Eton go to play the boys of Hackney Wick on their ground in the Lea Marshes; oarsmen go and row against the Eton Mission Men's Club Rowing Association; boys and men from Hackney Wick are brought down to return matches or races at Eton, and royally entertained to tea by Eton boys and Masters. The effect of this interchange of visits is marked as wholesome; at Eton a boy learns unselfishness and consideration for the poor, and in many cases as he grows up and leaves Eton, he remembers the lessons taught him by the Eton Mission and betakes himself to some social or philanthrophic work upon the lines that most appeal to him. Some old Etonians have given much of their lives to work as Clergy or as Laymen amongst the poor of Hackney Wick, and they can speak, and do speak, most warmly of the good feeling and good fellowship that is thus aroused between rich and poor; not by the giving and receiving of subscriptions or of gifts, but by personal service and personal contact. Indeed to the impressionable mind and character of a boy, the sight of lives lived and deeds done from motives of pure un-

selfishness and love does more active good than all the sermons, reports, subscription-lists and lectures in the world; and leads to the surrender of self.

Others again on leaving Eton are debarred by work and circumstances from active participation in the Eton Mission work; but are nevertheless the better for the lessons thus learnt at school, and go out into the world with a kindlier heart, a readier wish to help, and an increased knowledge of these social problems of the day. To some of these the opportunity comes of applying these lessons: as Officers to the men of their regiment, as Landlords to their tenants, as Employers of Labour to their employees, and the door of sympathy first opened in the heart of a boy by the influence of such an Institution as the Eton Mission is never wholly shut.

It may thus be said that a Public School Mission on the one hand is of value to the State as bringing light and help to the dark spots of the community; and, on the other, reacts even more strikingly on the characters of a large proportion of Public School boys and awakens in them a sense of civic duty.

No human institution can claim perfection, and such Missions have their faults, and come in for more than their share of adverse criticism, but the proof of their value in moral education lies, surely, in their continuance and their growth. In such Missions each generation of boys and young men finds some outlet for the nascent stirrings of the love of humanity, and the desire to spend and be spent without thought of reward.

(Présenté en anglais).

# DIE BEDEUTUNG DER KNABENVEREINE

Von Prof. Dr. K. Predinger

Pola, Oesterreich

Was sollen uns die Knabenvereine? Ich möchte diese Frage in gedrängter Kürze so beantworten: Sie sollen jenen Geist gegenseitiger Fürsorge und Opferwilligkeit schaffen helfen, der heute der Erziehung, und im Zusammenhange damit, unserem öffentlichen Leben fast vollständig fehlt. Nötig sind daher Knabenvereine mit möglichst weitgehender Selbstverwaltung in und ausserhalb der Schule, am notwendigsten vielleicht etwa vom dreizehnten bis zum zwanstigsten Lebensjahre, also in der Zeit der stärksten Entwicklung. Weil die Knabenvereine zum Teile die Erziehung in der Familie ersetzen sollen, so müssen in erster Linie nicht die Kinder der begüterteren Klassen, bei denen ja eine geregelte Familienerziehung herrscht, sondern die der ärmsten Schichten, die sich fast gänzlich selber überlassen sind und oft zu einer schweren Gefahr für Staat und Gesellschaft heranwachsen, in Vereinen gesammelt werden.

Die Knabenvereine werden im wesentlichen so eingerichtet:

Ein Erwachsener — Mann oder Frau — vertritt den Verein nach aussen hin, der Behörde oder Privatpersonen gegenüber; er ist im allgemeinen nicht der Vorstand des Vereins, sondern sein Berater. Wirklicher Vorstand ist er nur dann, wenn die Kinder wegen mangelnden Alters oder mangelnder Uebung noch nicht im Stande sind, ihren Verein selbst zu leiten; in allen übrigen Fällen ist er ein mit gewissen Rechten versehener Berater, dessen Aufgabe es ist, die Gedanken der Knaben — ohne den Schein der Bevormundung — so zu leiten, dass sie stets die richtigen Beschlüsse fassen. Sein wichtigstes Recht ist das Vetorecht, mittels dessen er jede ihm ungeeignet oder schädlich erscheinende Massregel aufheben kann. In den Sitzungen selbst hat er kein Stimmrecht; dieses kommt nur den Knaben zu, von denen ein aus ihrer Mitte gewählter Obmann die Sitzungen leitet. Ihm stehen verschiedene Ausschussmitglieder zur Seite; während diese gleich ihm in der Ausübung ihrer Tätigkeit völlig frei sind, wird nur die Geschäftsführung des Säckelwerts vom Berater unmittelbar überwacht.

Den Knaben wird keine fertige Vereinssatzung übergeben. Diese muss vielmehr von ihnen selbst geschaffen werden, gleichgültig, wie viel Zeit darüber verstreichen mag. Denn „es ist nicht die vollkommene Verfassung an und für sich, sondern es sind die Jahre der Durchberatung und der Erfahrung, aus denen die vollendete Verfassung erwächst; erst diese Jahre entwickeln die geistigen und sittlichen Kräfte der Knaben" (Winifred *Buck*, Boys Self-governing Clubs, New York 1906, S. 95). Ihnen gleich eine fertige Verfassung in die Hände zu geben, hiesse auf eines der wertvollsten Mittel zur Bildung ihrer sittlichen Gefühle verzichten.

Erhalten auf diese Weise die Knaben in ihrem Vereine hinreichend Anregungen, so wird man sie mit Erfolg den schlimmen Einflüssen der Strasse entziehen und vor vielen Vergehen und Verbrechen bewahren können; es ist dies nun um so wichtiger, als nach allgemeiner Erfahrung „der Keim zum Verbrechertum in den meisten Fällen schon in der Jugend gelegt wird" (vgl. *Lindseg*, die Aufgabe des Jugendgerichts; verl. bei Eug. Salzer in Heilbronn a. N. 1909) und als es meist nur eine geringe Anstrengung gekostet hätte, die Kinder vor dem Versinken in Unglück und Verbrechen zu bewahren und aus ihnen tüchtige Mitglieder der Gesellschaft und des Staates zu machen.

Das Leben im Vereine macht sie ferner mit allen wichtigen Fragen der Selbstverwaltung vertraut, die im Staate wesentlich dieselben sind wie in einem Vereine. Der Knabe lernt über die beste Art der Leitung eines Gemeinwesens nachdenken, er wird gezwungen, auch fremde Meinungen zu achten, muss ihre Berechtigung zugeben und erhält vielfache Veranlassung, seine eigenen Ansichten zu überprüfen. Das hat zur Folge, dass er seinem Gegner — bei aller Schärfe der sich widerstreitenden Meinungen — ritterlich gegenübertritt, seine Ueberzeugung ehrt und selbst manches von ihm annimmt; der grosse Wert der Selbstbeherrschung wird ihm so unmittelbar klar und bereitet den Gedanken in ihm vor, dass ohne Achtung von der eigenen Person und von der des Gegners ein gesundes politisches Leben unmöglich ist. „Er lernt weiter den Verhältnissen Rechnung tragen, nicht starrsinnig auf seiner Meinung bestehen, sondern auch die anderen gelten zu lassen und darauf hinzuarbeiten, sie in Einklang zu bringen" (*R. Osius*. Die Selbstverwaltung. Nr. 4 der Monatshefte für Lebenserziehung, Berlin, Zehlendorf 1911).

So kommt der Knabe zu der Erkenntnis, dass er zum Wohl der Gesammtheit sich unterordenen, sich bescheiden muss, dass wir alle eine grosse Einheit bilden, in welcher der Einzelne für sein Tun und Lassen voll verantwortlich ist, weil alles, was er tut, auf Glück und Unglück seiner Mitmenschen bestimmend wirkt. Das führt ihn dazu, sich selbst zu vervollkommnen und zu vertiefen, um übernommenen Aemtern in

treuester Arbeit gerecht werden zu können (vgl. auch Osius u.a. O. und Buck).

Durch all das wird eine gesunde unterste sociale Schichte geschaffen und damit dem Volkskörper stets frische Kraft, frische Nahrung zugeführt; unbestreitbar ist es, dass ein Volk nur so lange leben wird, als diese unterste Schichte in ihrem Kerne noch gesund ist. Diese vernachlässigen hiesse somit sich selbst als Volk aufgeben. Was der Knabenverein dennoch als Dank für alle Mühe der Gesamtheit rückerstattet, ist mehr, als er empfangen hat: er liefert eine der wichtigsten Grundlagen für eine gesunde Gesellschaft, für einen starken Staat.

(Présenté en allemand.)

# ZUR MÄDCHENERZIEHUNG

Von Frau Adolf Hoffmann

Genf

Uber ihre Rechte sind die heutigen Mädchen gar wohl unterrichtet, ınd nach Freiheit, dürsten sie alle, von den Prinzessinnen, die ganze Skala hinunter, bis zu dem ärmlichsten Dienstmädchen oder der Arbeiterin hinab. Freiheit aber, das ist wohl bekannt, hat nur in sofern Wert, als sie zur besseren Pflichterfüllung verwendet wird. Und wichtig ist es, über diese Pflichten sich vor allem ganz klar zu werden.

Geringer als ehemals können sie nicht geworden sein, denn Pflichten pflegen im Verhältnis zu den empfangenen Gütern zu wachsen; wer aber würde es wagen, zu behaupten, dass alle die Belehrungen, all die Erziehung, all die Wissenschaft, die zur Jetztzeit unserer Töchter Erbteil wird, sie nicht in neuer uud vermehrter Weise verpflichten sollte?

Wahrlich, es läge auch uns fern, das Mädchen in ihren Lebensmöglichkeiten beschränken zu wollen. Studium aller Art möge ihr zugänglich gemacht werden, ja, man mache die Tore weit auf, dass die Frau mit ihren so besonderen Gaben überall in die Bresche treten könne, wo sie glaubt, eine Berufung zur Mitarbeit zu haben. Dabei möchten die Leiter der Jugend jedoch nicht vergessen, dass der Frau ureigenste Aufgaben sich seit Anfang bis zum Ende der Welt auf Lebewesen beziehen; sodann auch, dass diejenigen Lebewesen, auf welchen die Zukunft beruht, von dem heutigen Mädchen abhängen. Sollte es ausschliesslich um der Wissenschaft willen seine Studien treiben, so wäre es also eine recht unnatürliche Ausnahme und für die vertrocknete Gelehrtin, welche um ihres eigenen Selbstwillen sich in die Arena des Wissens begibt, gestehen wir geringe Sympathie zu empfinden. Dabei bedauern wir sie aber herzinnig, denn ein Weib, das für andere sich zu opfern keine Gelegenheit oder keine Möglichkeit findet — man weiss, dass die Wissenschaft eine eifersüchtige Meisterin ist — muss zu den unglücklichsten Geschöpfen ihres Geschlechtes gehören, und würde sie auch von ihren Mitmenschen auf den Schwingen des Ruhmes bis zu den Wolken gehoben. Man erinnere sich nur an die Klagen bekannter Gelehrtinnen, an die Verzweiflung der Mathematikerin Sofie

Korvalewska, die all ihre Berühmtheit mit Wonne dahingegeben hätte, dafür eine Pflicht der Liebe ihr eigen nennen zu dürfen.

Ja, selbst die Wissenschaft sollte für die Frau *nur Mittel zum Zweck* sein, um ihre Frauenaufgabe, ihren herrlichen Beruf als Mutter und Erzieherin in vertiefter Weise erfüllen zu können. Wie rührend kam sie uns vor, die kleine Studentin, die uns jüngst mit treuherzigem Blick sagte: „Was mich anbetrifft, so studiere ich Mathematik und zwar bin ich mit durch meine zahlreichen, kleinen Geschwister auf den Gedanken gekommen, es zu tun. Sie haben soviel Mühe, ihre Rechenaufgaben zu lösen, es quält sie so sehr, dass ich grosse Lust bekam, mich gerade diesem Fach zu widmen. Wer weiss; vielleicht kann ich ihnen oder auch andern Schülern durch meine Arbeit später ihre Mühe erleichtern; denn am Ende lässt sich das Rechnen doch etwas einfacher und mundgerechter für die Kleinen machen. Danach trachten will ich jedenfalls."

In der Tat, in dieser Liebe des Mädchens für alles, was schwächer ist als sie, in dieser Zuneigung für die Kinder, um es kurz und klar auszudrücken, besitzen wir eine Naturkraft, die zu wenig ausgenutzt wird. Man meint manchmal, das Mädchen sei erschaffen worden für die Läuterung der menschlichen Gesellschaft, und man hat damit so Unrecht nicht. Reine Mädchen stehen immer noch da wie ein Wall, an welchem die Brandung der Sittenlosigkeit sich bricht. Wie soll aber das junge Mädchen, wenn sie wirklich solche Aufgabe hat, sie erfüllen? Hat sie zu predigen, zu schelten, zu donnern? Soll sie alle Unheiligkeit kennen lernen, um gegen sie losziehen zu können? Es läge ihr wahrlich nicht, also aufzutreten; und der Schade für sie selbst wäre wohl dabei noch viel grösser als der Nutzen für die Gesellschaft. Nein, die heutigen Mädchen sind schon bei den Grenzen der berechtigten Freiheit und der freiheitlichen Rechte angelangt. Weiter gehen würde sie bis zum Abgrund oder in eine Wüste führen. Wir sind wenig überzeugt, dass des Mädchens Wert lediglich im Verhältnis zu seiner Emanzipation wachsen wird.

Dass ihr Gesichtskreis aber noch, in der Richtung ihrer künftigen mütterlichen Verantwortung hin, weit und tief aufgedehnt werde, würde nicht blos ihnen, sondern auch der Gesellschaft von Nutzen sein, denn dadurch würden zuerst die Mädchen und durch sie ihre Umgebung gehoben und sogar geheiligt werden. Möge ein jeder berechnen, wieviel den Familien dadurch geschenkt werden könnte, und damit indirekt auch in der Welt gebessert werden müsste.

„In betreff der Solidarität sind Mädchen recht unbegabt", sagen Einige, die unsere Töchter zu kennen meinen. Vielleicht, ja, wo es sich um ihresgleichen handelt, und eine harte Anstrengung irrt noch unser, bis wir das Mädchen der Gesellschaft über ihre Pflichten gegenüber

ihrer ärmeren Schwester hinreichend aufgeklärt haben werden. Aber hinsichtlich einer Sache, welche man die „zukünftige Solidarität" benennen könnte, ist kein irdisches Wesen hochbegabter als gerade sie. Nichts ergreift die Mädchen mehr, als wenn man zu ihnen von ihrer künftigen Mutterschaft spricht. Ich sah nie einen unpassenden Blick auf einem Mädchenangesicht, nie ein spöttisches Lächeln auf ihren Lippen, dort, wo ich diese ernsten Fragen zu berühren, oder auch ganz unumwunden zu behandeln hatte. Noch jüngst, als mir eine ziemlich zahlreiche und aufrührische Grossstadtklasse, zirka 15jähriger Konfirmandinnen durch einen Pastor für eine Unterrichtsstunde anvertraut wurde, war ich betroffen von dem Ernst, der sich über die Züge legte, als ich an diese Seite der Frage kam. Und diese hochfrisierten, dreisten, scheinbar alle an Herzensarmut kränkelnden Backfische hatte ich für unempfängliches Material gehalten.

„Die Mädchen spielen heute weniger mit den Puppen," behauptet man, „und damit geben sie den Beweis, dass sie für Kinderpflege weniger übrig haben". Wäre das wirklich wahr, so müssten wir darüber wie über einen unersetzlichen Verlust trauern. Doch dies ist nicht so. Tief unten in ihrem Herzen sprudelt noch die kristallklare Quelle der Liebe zu den kleinen Wesen, die für sie stets das Allerhöchste bleiben werden.

Vor wenigen Tagen erst sasz ich neben einer Neunzehnjährigen, die schon so gesunken ist, dass sie nicht angeben konnte, wer der Vater des Kindes sei, das sie unter dem Herzen trägt. Wie ein Stock bleibt sie bei allem, was Mitleid, Entrüstung oder Liebe mir für sie eingeben konnten; oder sie zuckte mit den Achseln und höhnte in nicht zu beschreibender Weise. Als ich aber von dem Kleinen zu ihr sprach, das so enterbt zur Welt kommen soll, und auch ein anderes, ewig leidendes Kind erwähnte, das sie mit 16 Jahren geboren hat, und das fern von ihr als Ziehkind untergebracht ist, da brach sie plötzlich zusammen, senkte den Kopf fast bis auf ihre Knie und weinte bittere Tränen. Das Muttergefühl war selbst in dieser verirrten Seele keineswegs erloschen.

Halte ich diese Erfahrungen mit den vielen anderen zusammen, die ich während einer dreiszigjährigen Arbeit unter Mädchen machen dürfte, so kann ich getrost den Satz aufstellen: Es gibt fast kein Mädchen, das, an diesem Punkte angefasst, unempfänglich für ihre Pflichten und für die Bedeutung ihres Lebens bliebe.

Zweck dieser Zeilen ist, die Tatsache ins rechte Licht zu stellen, dass wir hier ein Mittel besitzen, auf frivole, zerfahrene, gehaltlose, manchmal auch auf sittlich gefährdete Mädchen mit unerwartetem Erfolge einzuwirken. Dort wo weder Vorwürfe, Ermahnungen, Drohungen noch Moralpredigten gefruchtet haben, rührt sie ein Hinweis auf ihre

künftigen Pflichten und Verantwortungen. Ich habe verwöhnte Mädchen der Gesellschaft gesehen, die nach und nach durch dieses Mittel wie umgewandelt worden sind. Sie lernten sich bemühen, wurden fleissig, selbstbeherrscht, legten einen anderen Massstab an junge Männer an und bestrebten sich in bewunderungswürdiger Weise, um ihrer hohen Bestimmung willen, aus ihrem gegenwärtigen Leben ein gehaltvolles zu machen.

Aus all diesem heraus darf ich erklären: *Keine Mädchen-Erziehung soll als vollendet gelten, bevor dieselben nicht mit Kindern in Berührung kamen.* Sie werden dabei geben müssen, aber noch mehr selbst empfangen; ja, gerade oft dadurch die Grundlage zu ihrem künftigen Mutterglücke legen. Vom Kinde muss zu ihnen schon während der Schulzeit geredet werden. Neben der Weltgeschichte und der Litteratur müssen sie von seiner Pflege, von seiner Seele, und von dem Respekt, den wir ihm schulden, erfahren. Die Mädchenstudien sind bisher nach den von Männern verfassten Programmen geleitet worden; dabei wurde das Kind vergessen, ein schmerzliches Versäumnis, das sich mehr und mehr in dem Masse wie die Studienprogramme erweitert werden, rächt. *Um unserer weiblichen Jugend und um unseres ganzen Volkes willen, muss da eine Aenderung eintreten, sowohl während, als auch ganz besonders nach den Schuljahren.* Den Willen dazu gilt es vorerst zu schaffen; und der Weg braucht uns dann nicht lange zu sein, besonders jetzt, wo der Frau vermehrter Einfluss und ihre vertiefte Erkenntnis sie über ihre Pflichten gegen die Jugend zu grösserer Klarheit gebracht haben.

Darum wendet sich diese kleine Arbeit vornehmlich an diejenigen unter meinen Schwestern, deren Beruf Erziehungsfragen und dadurch Vermehrung des Guten auf Erden sind.

Einige oder auch manche Einwände werden gewiss gegen meine Forderung erhoben werden. Man wird z.B. fragen, ob es nicht etwas heikel sei, einem jungen Mädchen, oder zu mehren auf einmal, von ihrer späteren Familie zu reden. Nein, est ist nicht schwer für eine Mutter — oder für eine Frau mit warmem Herzen an das Mütterliche, das im Mädchen schlummert, zu appelieren. Es wäre schwerer mit Mädchen auszukommen und sie recht zu beinflussen, wenn man diesen Hebel nicht benutzte. Hier ist man ihrer Aufmerksamkeit und der Aufrichtigkeit ihrer Gefühle so gut wie sicher — was sonst bei ihrem bekannten, leichten Sinn nicht immer zutrifft. Ausserdem sehe ich nicht ein, wo das Unschickliche hier liegen sollte: man vergesse nicht, dass jedes Mädchen eine Ahnung wenigstens vom dem grossen Leiden des Lebengebens hat, und dass dies sie ernst stimmt. Dann wird man fragen, ob es nötig sei, auf viele Einzelheiten einzugehen. Dies hängt ganz von dem Alter der Mädchen, von ihrem Charakter und von mancherlei Nebenumständen ab. Während der Schulzeit jedenfalls handelt es sich

mehr um ein Richtunggeben für die Erziehung als um Konkreteres. In der Aufsatzstunde, bei den Rechenexempeln, und sonst auch überall wo es angeht, sollte eben vom Kind die Rede sein. Könnte die Klasse nicht die Kleinen, dem Aeusseren, dem Wesen, der Seele nach beschreiben lernen? Sollte sie nicht Aufgaben erhalten können, die ihr das Kind lieb und bekannt machen? In der Arithmetikstunde wäre es doch so natürlich, den Schülerinnen öfters Probleme zu geben, die sich mit der Zusammensetzung der Säuglingszmahlzeit — Milch, Fett, Zucker — oder mit der Ernährung der Kleinen beschäftigen. Hier wäre es möglich, allerlei dem Mädchen beizubringen, was sie später bitterlich vermissen wird, wenn sie es nicht bei Zeiten lernte. Und wo sollte sie es gelernt haben, wenn sie, wie so oft, direkt von der Fabrik oder vom Ballsaal in den Stand der Ehe getreten ist? Man schauert über die Unwissenheit der jungen Mütter; das Unglück oder auch das Sterben zu vieler Kinder hat sie zur Folge! Und es sind nicht immer die sogenannten „Ungebilbeten", welche in ihrer mütterlichen „Bildung" die gähnendsten Lücken zeigen.

Das zukünftige Glück unserer Völker liegt in Händen, die nicht gerüstet, auf Herzen, die nicht erwärmt, auf Gewissen, die nicht geschärft noch erzogen wurden. Ich klage die Mädchenerziehung an: hier muss wesentliches gebessert werden.

Die theoretischen und praktischen Mittel dazu ausführlicher zu erörtern, ginge über die engen Grenzen dieser Arbeit hinaus. Wir glauben, dass die rechte Form geschaffen werden wird an dem Tag, wo die Leiter unserer weiblichen Jugend einwilligen zu verstehen, dass das, was den Knaben geboten wird, bei ihren Schwestern nicht immer ausreicht um die Bildung ihres Gemütes und Charakters zu sichern, die ebenso wichtig ist, als die ihres Geistes. Uebrigens handelt es sich nicht um das Hinzufügen einiger neuen Paragraphen in die bereits überfüllten Schulprogramme, sondern um ihre vermehrte Durchdringung mit dem, was des Mädchens Bestimmung ist.

Nach der Schulzeit jedenfalls wäre es zu erreichen, dass Mädchen mit Kindern practisch sich beschäftigen.

Es kommt darauf an, dass unsere Töchter von ihrer eigenen Persönlichkeit Besitz ergreifen lernen, indem sie sich klar darüber werden, was sie ihrem schwachen, in so besonderer Weise von ihnen abhängigen Nächsten schulden. Denn hier liegt der Kern des Wertes jedes Mädchenlebens.

(Présenté en allemand.)

# DE BESCHERMING VAN MEISJES IN VERBAND MET DE ZEDELIJKE OPVOEDING

door Mej. H. W. Crommelin en Mej. F. J. van Beeck Calkoen

Vert. de Ned. Afd. der Vereeniging ter behartiging van de belangen der Jonge Meisjes, Utrecht

In deze onvolmaakte wereld, waarin wij leven, is opvoeding zonder bescherming niet mogelijk. Al wat in de natuur zwak is wordt beschermd: oogleden en oogharen bewaren de oogen; de hersenen worden zorgvuldig bedekt door den schedel, de teedere knoppen der kastanjeboomen bevinden zich in een omhulsel van hars, kleine dieren lichtelijk ten prooi van op hen azende roofdieren, zijn dikwijls van eigenaardige middelen voorzien om te ontsnappen.

De bescherming van jonge meisjes heeft een eigenaardig karakter; haar dreigen reeds op jeugdigen leeftijd allerlei gevaren, waartegen de vindingrijkheid der Liefde met telkens nieuwe middelen den strijd aanvaardt. De vrouw is in menig opzicht het zwakkere geslacht, deze gedachte wordt tegenwoordig veel bestreden, maar voor wie onbevangen oordeelt, lijkt het ons toch een onloochenbaar feit. Een feit, dat moest leiden tot ridderlijke behandeling van de zijde van den man, maar dat al te dikwijls leidt tot het tegendeel.

Daarom moeten de zwakkeren beschermd worden, zoowel op het gebied van het zedelijk leven, als ook op het terrein van de Arbeidsmarkt.

De bescherming kan drieërlei zijn:

1. Door in de persoon zelf het weerstandsvermogen op te wekken, haar de gevaren te doen kennen en de wapens daartegen te verschaffen.
2. Door te trachten de gevaren uit den weg te ruimen.
3. Door de zwakkeren te leeren elkander te steunen en te beschermen.

1. Het opwekken van het weerstandsvermogen tegen de kwade invloeden van buiten is allereerst de taak van het huisgezin, doch vereenigingen kunnen hierin medewerken. De werkelijk Christelijke opvoeding is de beste waarborg, geeft aan den eenen kant den mensch een gevoel van eigenwaarde, omdat zij hem leert, dat hij is een voorwerp van Gods liefde en aan de andere zijde doet zij in hem ontwaken het rechte ge-

voel van nederigheid en der afhankelijkheid van God. En toch, hoe goed de opvoeding ook verder zijn moge, zij is niet volkomen, wanneer er niet tevens gewaarschuwd wordt voor de gevaren, die speciaal het jonge meisje bedreigen. Hoe schoon onwetendheid moge schijnen, in deze zondige wereld is zij bijna onmogelijk en zou zij leiden tot het begaan van daden, wier gevolgen een schaduw werpen over het gansche leven.

Jonge meisjes den rechten aard te leeren verstaan van de heilige roeping van het huwelijk en daardoor het gevaar van een onberaden huwelijk te verminderen, is eveneens de taak van vereenigingen zoowel als van het gezin.

Vermeerdering van vakkennis ligt ook op den weg van bescherming, want deze brengt onafscheidelijk met zich mede verhooging van loon, verbetering van levensomstandigheden en meer liefde tot den arbeid. Alles, wat het leven verrijkt, den horizont verbreedt, alles, wat opwekt tot het reine, het liefelijke, het welluidende, is mede een krachtig wapen in den strijd tegen het lage en gemeene. Ook hierin is samenwerking tusschen het gezin en vereenigingen van het grootste belang, ja kunnen zelfs vereenigingen datgene aanbieden, wat bij beperkte geldmiddelen of eigenaardige huiselijke omstandigheden het gezinsleven niet geven kan.

Door avonden, zangvereenigingen, lezingen, goede bibliotheken en cursussen op allerlei gebied bestrijdt men de ledigheid der gedachten.

2. Maar het werk der bescherming is niet volkomen, indien men niet tracht, de gevaren uit den weg te ruimen.

Hieronder mag zeker genoemd worden, alles wat in den laatsten tijd wordt gedaan, om den Handel in Vrouwen te verhinderen.

Alle eer ook aan onze Regeering en Volksvertegenwoordiging voor de wetsartikelen, in 1911 aangenomen, die in beginsel het kwaad in den wortel hebben aangetast. Moge de uitvoering hiermede hoe langer hoe meer in overeenstemming komen.

De„ Union Internationale das Amies de la jeune fille" heeft reeds sinds 1877 het werk der uitwendige bescherming op zich genomen en inzonderheid door haar Stationswerk menig meisje van een wis verderf gegered, en tevens mede geholpen, om de verkeerde toestanden aan het licht te brengen. Ook in ons land werkt deze vereeniging op dit gebied, onder den naam: „Nederlandsche Vereeniging ter behartigung van de belangen der jonge meisjes." In menige plaats richtte zij Tehuizen voor vrouwen op en heeft zij betrouwbare verhuur- en inlichtingsbureaux in het leven geroepen. Wij noemden reeds de „Union internationale", en haar Nederlandschen tak en voegen erbij de 12 jaar jongere zustervereeniging, de „R. C. Ver. ter Bescherming van Meisjes", die eveneens deel uitmaakt van een internationale organisatie, genaamd: „L'Association Catholique internationale des Oeuvres pour la Protection de la Jeune Fille."

Dan noemen wij de Vereeniging Tesselschade, die hulp en voorlichting geeft bij het zoeken naar betrekkingen; het Nationaal Bureau van informatie tot bescherming van vrouwen en meisjes, dat inlichtingen verstrekt omtrent de betrouwbaarheid van betrekkingen in binnen- en buitenland; het Nationaal Bureau voor vrouwenarbeid, dat inlichtingen heeft omtrent vakopleiding, arbeidsvoorwaarden en dergelijke, voor vrouwen werkzaam in verschillende beroepen.

Al deze vereenigingen werken kosteloos of tegen zulk een gering inschrijfgeld, dat dit voor niemand een beletsel behoeft te zijn, zich tot haar te wenden.

3. Het oude devies „Eendracht maakt macht" zien wij verwezenlijkt ook in het leven der vrouwelijke jeugd, die in haar levensonderhoud moet voorzien. De jonge meisjes organiseeren zich in vakbonden en vereenigingen omdat zij aaneengesloten meer kans hebben, goede arbeidsvoorwaarden te verkrijgen. Deze neiging tot organisatie kan in goede bedding worden geleid. De meisjes kunnen elkander steunen, niet alleen op economisch, maar ook op intellectueel en zedelijk gebied.

Wij noemen op dit gebied behalve de vele vakvereenigingen ook den Nederlandschen Meisjesbond, en de Vereeniging Zusterhulp, die een open oog heeft voor alle nooden van het jonge meisje, lichamelijk, verstandelijk, en geestelijk, en verder nog de Vrouwelijke Studenten-Vereenigingen.

Deze veelvuldige arbeid tot bescherming van het jonge meisje wordt van alle kanten ter hand genomen. Hij ligt echter zeer bizonder op den weg der Christelijke liefde. De volgelingen van Hem, die man en vrouw gelijkelijk opnam in Zijn plan der Verlossing, die vrouwen even goed als mannen onder zijn discipelen telde, die Zijn leven gaf om het verlorene, het neergebogene te zoeken en op te richten, zij mogen zich allerminst aan dezen arbeid onttrekken.

(Présenté en hollandais.)

## LA PROTECTION DE LA JEUNE FILLE EN RAPPORT AVEC L'ÉDUCATION MORALE

### Résumé

Dans ce monde imparfait où nous vivons, l'éducation sans protection n'est pas possible. Tout ce qui est faible dans la nature est protégé, soit par la couleur, soit par la forme, soit par les couvertures qui l'entourent.

La protection de la jeune fille a un caractère tout spécial; depuis sa jeunesse elle est entourée de dangers, contre laquelle l'amour inventif lutte sans relâche.

Les plus faibles doivent être protégés tout autant dans la vie morale que dans la vie sociale. La protection peut se faire de 3 manières:

1. En éveillant en la personne elle-même la force de résister en lui faisant connaître les dangers et en lui procurant les armes pour la lutte.

2. En essayant à faire disparaître les dangers.

3. En enseignant aux faibles de se soutenir et se protéger les uns les autres.

1. L'éveil de la force de résistance contre les mauvaises influences est premièrement la tâche de la famille, mais les sociétés pourront travailler d'accord avec elle. L'éducation vraiment chrétienne est la meilleure garantie faisant comprendre à l'homme sa valeur personnelle, parce qu'il est un objet de l'Amour de Dieu, et d'un autre côté elle éveille en lui le vrai sentiment de l'humilité et de la dépendance de Dieu.

Et pourtant, quelque bonne que soit l'éducation, elle ne sera pas complète si elle n'avertit pas contre les dangers que rencontre surtout la jeune fille.

Faire comprendre aux jeunes filles la sainte vocation du mariage en lui faisant voir le danger d'un mariage imprudent est la tâche d'une société de protection aussi bien que celle de la famille.

Le moyen d'avancer dans sa profession fait aussi partie de la protection, car elle amène l'augmentation du traitement, l'amélioration des conditions de la vie. Tout ce qui enrichit la vie et qui élargit l'horizon, tout ce qui éveille l'amour de ce qui est pur, est encore une arme puissante dans la lutte contre ce qui est ordinaire et vilain.

On lutte contre l'oisiveté des pensées par des réunions de toutes sortes, par de bonnes bibliothèques et par des cours.

2. Mais le travail de la protection n'est pas complet si on ne sait pas faire disparaître les dangers. Nous voulons mentionner ce que l'on a fait pour la répression de la traite de femmes. Tout honneur à notre Gouvernement et aux Représentants du peuple, pour les articles de la loi de 1911 et dont nous espérons que l'influence sera toujours plus grande en attaquant le mal dans son origine.

L'Union internationale des Amies de la jeune fille s'est occupée de la protection de la jeune fille depuis 1877. Elle a ses branches dans les différents pays de l'Europe et des membres dans tout le monde. C'est d'elle que dépendent beaucoup de Homes, de Bureaux de placement et de Renseignements, des réunions et des cours de toute sorte et l'Oeuvre de la Gare, c'est à dire la surveillance des jeunes voyageuses aux grandes gares. Nous nommons encore L'Association catholique internationale pour la protection de la jeune fille, et différentes sociétés et organisations dans ce pays qui visent à l'amélioration du sort de la femme en lui donnant les renseignements nécessaires pour pouvoir gagner sa vie.

3. L'ancienne devise „l'Union fait la Force" se réalise aussi dans

la vie de la jeune fille qui doit gagner sa vie. Organisées elles auront plus de chance de se réserver de meilleures conditions de travail. Il s'agit de bien mener cette organisation, pour qu'elle soit vraiment une aide dans la vie. Sous ce rapport nous nommons les différentes Unions de jeunes filles, Unions chrétiennes, Unions d'étudiantes, etc. où l'on s'occupe du sort de la jeune fille sous le rapport matériel et spirituel.

De toute part on s'occupe de la protection de la jeune fille. Elle est surtout la tâche de l'amour chrétien. Les disciples de Celui qui considéra également l'homme et la femme dans Sa Rédemption, qui donna Sa Vie pour ce qui était perdu, n'ont pas la liberté de se soustraire à ce travail.

(Présenté en français.)

# LA FORMATION DU CARACTÈRE DES JEUNES GENS QUI NE FREQUENTENT PAS OU NE FRÉQUENTENT PLUS L'ÉCOLE PRIMAIRE. NÉCESSITÉ D'UNE ÉDUCATION MORALE SCIENTIFIQUE ET COMPLÈTE. LA MORALE SEXUELLE.

PAR F. LOUIS BERTRAND

ANCIEN PROFESSEUR D'ÉCOLE NORMALE, INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

ET MADAME LOUIS BERTRAND

ANCIENNE ÉLÈVE DE L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE FONTENAY-AUX-ROSES

PROFESSEUR DE LETTRES, SAINT GAUDENS, HAUTE-GARONNE, FRANCE

---

1. *L'éducation familiale.* — Nous ne devons pas trop compter sur la famille pour la formation du caractère des jeunes gens. La plupart des parents, soit parce qu'ils sont occupés ailleurs, soit parce qu'ils sont dépourvus des aptitudes et de la bonne volonté nécessaire, laissent aux maîtres ou même aux compagnes ou aux camarades, le soin de compléter l'éducation de leurs enfants. Nous voyons dans cette indifférence coupable des parents la principale cause, souvent insoupçonnée, de l'affaiblissement de l'autorité paternelle et maternelle

Il serait puéril de se lamenter et peu scientifique de faire intervenir les progrès du scepticisme en matière de religion. Les familles les plus pieuses ne sont pas les mieux organisées. A notre avis, il convient de prendre, après ces constatations, les résolutions suivantes:

Puisque les familles se désintéressent de l'éducation morale ou ne sont pas capables de la donner, faisons en sorte que cette éducation soit donnée dans les écoles primaires supérieures, collèges, lycées et, pour les jeunes gens qui ont quitté l'école, dans les cours d'adultes rendus obligatoires.

Sachons préparer nos élèves à remplir convenablement plus tard les devoirs du père et de la mère.

2. *L'adolescence, époque critique.* — Ce n'est pas seulement au point de vue physiologique que l'adolescence est une période de troubles et de crise. M. E. Goblot, professeur de philosophie à l'Université de Lyon

a écrit: „Vers la fin de l'adolescence, il est presque toujours une crise intellectuelle où les idées, jusqu' alors presque toutes reçues d'autrui se troublent et se heurtent pour s'organiser de nouveau; c'est alors que l'homme prend parti, qu'il trouve sa voie, que les préférences de son esprit se décident". Mais si cette crise intellectuelle éclate à la fin de l'adolescence, elle est précédée d'une période pénible qui comprend l'adolescence tout entière.

Nous avons constaté que l'adolescent diffère sensiblement de l'enfant comme caractère. On s'en rend d'autant mieux compte que l'adolescence est l'époque de l'orgueil, orgueil fait surtout de timidité. Beaucoup de tact nous paraît donc indispensable. Et beaucoup de sympathie aussi pour ces jeunes gens, véritables sensitives qu'un mot peut attacher ou détacher pour longtemps.

L'éveil de l'instinct sexuel est le grand danger à conjurer. Comment procèderons-nous? Parlerons-nouscomme les ministres de plusieurs religions, à demi mot de l'horreur que doit nous inspirer tout ce qui à trait à la reproduction? Non sans doute car nous ne sommes pas des contempteurs de la vie, car nous ne travaillons pas pour la mort mais pour l'existence aussi large, aussi belle que possible. Conserverons-nous un silence prudent comme presque tous jusqu'ici? Rien n'est moins scientifique ni plus dangereux. Noël Bernard, jeune savant trop tôt disparu après ses découvertes remarquables sur la symbiose, raillait dans une de ses conférences cette pudeur qui nous empêche de parler aux élèves des phénomènes de reproduction, dès que nous étudions les mamifères. Le docteur Toulouse, bien placé pour se rendre compte de l'origine de nombreuses maladies du système nerveux, déclare nettement (1) qu il faut instruire les enfants sur l'instinct sexuel. Si non, dit-il, de jeunes pervertis se chargeront de les instruire. Et ceci est dangereux autant pour la jeune fille que l'ignorance expose au déshonneur que pour le jeune homme qui peut contracter des maladies incurables.

3. *La morale sexuelle.* — En 1906, nous avons étudié dans „les Annales de la jeunesse laïque", honnête et vaillante petite revue que les idées nouvelles n'effraient pas, cette question de la morale sexuelle que nous jugeons capitale. D'autres la jugent aussi puisque des lettres nous furent envoyées par des instituteurs, des professeurs et des pères de famille de tous les points de la France et même d'Algérie pour nous approuver et nous encourager. Depuis, on a introduit l'étude de la prophylaxie des maladies vénériennes dans les écoles normales d'instituteurs et quelques ouvrages courageux ont paru, notamment celui de M. Malapert, professeur agrégé de philosophie à Paris. Nous souhaitons que le deuxième congrès international d'éducation morale approu-

(1) Comment former un esprit — Hachette et Cie, Paris—1909.

re cette tentative. L'approbation qu'il nous donnera nous permettra de continuer notre propagande avec plus de chances de succès.

Nous considérons, aujourd'hui comme en 1906, que le programme de morale sexuelle doit se diviser en deux parties:

1. *L'hygiène sexuelle* qui ne peut être enseignée que par un docteur et, à défaut de femme-médecin, par une sage-femme dans les écoles de filles. Le programme diffère évidemment avec les sexes. Pour les jeunes gens, on insistera surtout sur les maladies vénériennes et les troubles physiologiques qui punissent le débauché; pour les jeunes filles, on parlera des soins spéciaux qu'elles doivent recevoir et de la maternité. Accoutumer les jeunes filles à cette idée de maternité, la leur présenter comme une source de joies dans le présent, comme un acte de prévoyance pour les vieux jours, n'est-ce pas un bon moyen de lutter contre la dépopulation?

2. *La morale sexuelle proprement dite.* Cet enseignement devrait être donné sous la forme d'entretiens familiers comme toutes les leçons de morale d'ailleurs. On insisterait avec les jeunes gens sur le rôle que doit jouer la femme dans la société, sur le respect qui lui est dû, sur les inconvénients, très graves au point de vue social, de l'adultère, sur la prostitution qui est une survivance des esclavages honteux du passé.

Aux jeunes filles, on parlerait du mariage, du rôle qu'elles doivent jouer comme sœurs, comme fiancées, comme épouses et comme mères. On les mettrait en garde contre les dangers du flirt et les promesses de vie facile que font les séducteurs.

Les uns et les autres seraient appelés à réfléchir sur le caractère sacré de l'amour et du mariage. On leur inculquerait l'amour du foyer, du home, le désir d'une vie paisible, modeste et laborieuse.

4. *Quand peut-on l'enseigner?* Il n'est pas nécessaire d'ajouter que cet enseignement ne convient qu'aux adolescents, c'est-à-dire aux jeunes gens de 14 ans et au-dessus. Dans certains pays où l'éveil de l'instinct sexuel est précoce, peut-être faudrait-il commencer à 13 ans? Ici encore, nous ferons remarquer combien l'inspection médicale sérieuse et régulière peut être utile. Un bon docteur a vite découvert un vicieux ou une vicieuse. Quel que soit l'âge, il faut faire suivre à ceux-là le cours d'hygiène et de morale sexuelle et es tenir surveillés. C'est là le seul remède.

Nous recommandons par conséquent une solidarité étroite entre médecins et professeurs, tout particulièrement au point de vue de la morale sexuelle.

Comme dans le mémoire que nous avons soumis à la première division, nous demandons que l'enseignement post-scolaire devienne obligatoire afin que tous les jeunes gens puissent profiter des conseils dont nous venons de montrer l'utilité. La morale sexuelle devrait donc figu-

rer dans les programmes des classes supérieures des collèges et lycées, des écoles primaires supérieures, des écoles pratiques, des écoles professionnelles, des écoles normales à plus forte raison, et enfin des cours d'adultes.

5. *Difficultés à vaincre.* Il ne faut pas se montrer trop sévère vis-à vis des gouvernements s'ils hésitent encore avant de rendre l'enseignement de la morale sexuelle obligatoire. Trop rares sont encore les personnes qui savent réfléchir avec calme et sans parti-pris à cette question. Une foule de préjugés nous aveuglent. Les uns rient niaisement; les autres s'indignent. Certains prétendent qu'au lieu de prévenir le mal nous en hâterons l'arrivée. Un chroniqueur qui se croit supérieur à tous les grands esprits parce qu'il a pour profession de les critiquer, soutenait récemment cette thèse en réponse à quelques objections que je lui posais et auxquelles il trouva plus commode de ne pas répondre. Ce chroniqueur est fort instruit et très intelligent. Il est cependant esclave de préjugés. A plus forte raison, beaucoup d'autres.

Mais il n'est pas de vérité qui n'ait fini par triompher et celle-ci triomphera comme les autres. La morale sexuelle est le couronnement indispensable de toute science expérimentale de la vie et la dernière phase de l'éducation de la volonté que nous préconisons avec tant d'autres éducateurs.

Dans l'état social actuel, les enfants vivent d'une manière trop complète et active pour pouvoir ignorer longtemps comme autrefois les mystères de la vie. Par tous les moyens, nous cherchons à les rendre observateurs. Croit-on que ce chapitre pourra échapper longtemps à leur curiosité? Il faut donc les avertir. Et même s'il était possible de les tenir dans une ignorance complète de ces choses, nous ne devrions pas le désirer car l'ignorance est le plus grand de tous les dangers et la plus grande ennemie de toute morale.

6. *La morale sexuelle et l'éducation esthétique.* Nous avons dit que la morale sexuelle est la dernière phase de l'éducation de la volonté. Elle est aussi la dernière phase de l'éducation esthétique. Ces entretiens sur l'amour, sur la vie de famille, doivent permettre à tous les bons éducateurs d'affiner la sensibilité et de développer le goût de leurs élèves. Trop souvent nous voyons un enfant très gentil devenir un jeune homme prétentieux et quelque peu grossier. Que devient alors cette éducation morale que nous avions à peine ébauchée chez l'enfant?

Ayons donc le courage d'aller jusqu'au bout puisque nous sentons tous que c'est indispensable et que la santé, le bonheur de ceux qui viennent et viendront après nous — sont en jeu.

(Présenté en français.)

# LES ASSOCIATIONS DE FERMIÈRES ET L'ÉDUCATION MORALE

PAR P. DE VUYST

DIRECTEUR GÉNÉRAL AU MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE, BRUXELLES

## CE QUE SONT LES CERCLES DE FERMIÈRES.

Les Cercles de fermières sont des associations de fermières et de ménagères rurales qui, au moyen de l'organisation de conférences, de l'institution de bibliothèques et de concours, cherchent à répandre l'instruction professionelle de la femme à la campagne.

Ils constituent une sorte d'extension de l'enseignement ménager agricole, et poursuivent en même temps la réalisation d'un programme plus vaste, visant les progrès sociaux et *moraux* des populations rurales.

## RAISON D'ÊTRE DES CERCLES DE FERMIÈRES.

Le nombre des femmes occupées en Belgique aux travaux de l'agriculture s'élève à 514.000. On n'en compte que 385.000 pour l'ensemble des professions commerciales et 325.000 pour l'ensemble des professions industrielles.

Si l'on faisait des relevés analogues pour les autres pays on y constaterait également que les fermières arrivent au premier rang surtout en comparaison avec les femmes employées dans les autres professions.

La mission sociale et morale de la fermière est bien plus importante que celle de la femme occupée dans l'industrie ou le commerce. En rendant la vie rurale agréable, en veillant à la bonne éducation des enfants, la fermière enraye l'exode de campagnes et conserve à la nation la partie de la population la plus robuste, la plus saine, la plus morale.

Les plus hautes autorités du monde agricole et notamment M. Méline, ancien ministre de l'Agriculture et président de la commission des Congrès internationaux l'Agriculture, ont insisté sur cette dernière vérité *). Il convient donc d'accorder aux œuvres féminines rurales la proportion d'efforts et d'encouragements qu'elles méritent.

*) Méline: Le retour à la terre. — Méline: Congrès de la Société d'Economie sociale, 1908. La désertion des campagnes.

### NÉCESSITÉ DE L'EXTENSION DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET MORAL À LA CAMPAGNE

L'enseignement professionnel agricole n'est qu' à ses débuts; il n'est donné actuellement tout au plus qu' à un pour cent des filles de cultivateurs en âge de le suivre.

On peut ramener à un triple chef l'enseignement à donner aux fermières et ménagères rurales:

1°. L'instruction professionnelle proprement dite.

2°. Les soins à donner aux enfants.

3°. L'éducation morale des fermières et futures fermières.

C'est sur ce dernier point qu'il convient d'insister. On doit y comprendre tout ce qui est de nature à relever la fermière à ses propres yeux et aux yeux de la citadine. L'institution de bibliothèques, de fêtes, de soirées récréatives, la publication de journaux spéciaux pour fermières sont autant de moyens de perfectionnement moral à mettre en œuvre à la campagne. Le journal constitue le plus puissant auxiliaire pour promouvoir l'instruction des membres des cercles. Il est le lien qui unit les cercles, reflète leurs tendances, leur communique une direction. En publiant les compte-rendus assez détaillés des séances il intéresse les lectrices. En donnant les conférences, il achève leur instruction, car c'est surtout à la lecture qu'on profite des sages avis qui ont été donnés.

En Belgique le journal *La Fermière* et *la Campagne* comme leurs consœurs *De Landbouwster* et *De Boerin* paraissent tous les mois. Les dirigeants et les bibliothèques des Cercles trouveront encore d'utiles renseignements dans la Revue de l'Education familiale, 44, rue Rubens à Bruxelles.

### COMITÉ NATIONAL DES CERCLES DE FERMIÈRES DE BELGIQUE.

Pour assurer l'unité de l'œuvre des Cercles de fermières et promouvoir leur extension, un comité national a été formé sous la présidence de Madame Rotsart de Hertaing. Ce comité comprend deux sections. La section française est présidée par Madame Goffinet (Brugelette). La section flamande est présidée par Madame Ronse (Ghistelles). La secrétaire générale est Madame la Baronne de Rosée, 43, Boulevard du Regnet, Bruxelles.

Livres à l'usage des organisateurs de Cercles.

Proost: L'avenir et l'éducation de la femme à la campagne, Revue des questions scientifiques, 1909.

De Vuyst: Rôle social de la fermière. — Albert De Wit, rue Royale, 53, Bruxelles 1910.

Madame Haentjens, M. Kerselaers, Madame Rotsart de Hertaing: Rapports au Congrès de Malines en Septembre 1909.

Congrès des Cercles de fermières à Namur, 1908. — Syndicat agricole, Ermeton s/Biert.

D'Hondt et Giele: L'activité des Cercles de fermières en 1908, 1909, 1910, 1911. — Bulletin du Cercle d'études, chez Madame Haentjens, Borsbeke (Flandre).

Congrès international des associations agricoles, Bruxelles, 1910. Rapports et comptes-rendus de la 2me. section, 220, chaussée d'Alsemberg, Bruxelles.

Congrès international d'éducation familiale. — 9 volumes, 10 francs, 44, rue Rubens, Bruxelles.

### DÉVELOPPEMENT DES CERCLES DE FERMIÈRES DANS DIVERS PAYS

Les Cercles des fermières fonctionnent aux Etats-Unis et au Canada depuis plus de 10 ans et s'y développent d'une façon remarquable.

Au Congrès de Vienne fut appelé la première fois l'attention des agronomes sur ces Associations.

Aux Etats-Unis à la fin de 1908, des associations de fermières „Womens Institutes" étaient organisées dans 19 Etats.

Au Canada dans une seule province, celle d'Ontario, il y avait, en 1910, 560 Cercles comptant 16,104 membres. Ces Cercles ont tenu 5483 réunions auxquelles on a compté 140,388 présences. Le département de l'Agriculture d'Ontario leur abonne 40.000 francos de subsides.

En Pologne la Société féminine des propriétaires terriennes comptait en 1909, 76 Cercles comptant 1.200 membres.

En Autriche en Hongrie et en France le mouvement vient de commencer.

En Belgique l'on comptait en 1911 environ 100 Cercles avec près de 10.000 membres. Ces Cercles ont organisé près de 300 conférences avec une assistance totale d'environ 15.000 fermières.

### RÉSULTATS AU POINT DE VUE MORAL.

Dans tous les pays où ces associations existent elles produisent le plus grand bien au point de vue du développement moral des membres., Dans le dernier rapport de M. l'inspecteur général Putnam au sujet de ces associations: „Women's Institutes" de la province d'Ontario ce haut fonctionnaire constate que la femme de la campagne éduquée par ces „Institutes" n'est plus considérée et ne se considère plus comme inférieure à la femme de la ville. Ces associations enrayent l'exode rural en faisant connaître et apprécier les travaux de la femme, en rendant la vie rurale plus agréable par les rapports que les cercles créent entre les habitants etc.

AVENIR DE CES INSTITUTIONS. — CONGRÈS INTERNATIONAUX.

Les associations de fermières se multiplient dans un grand nombre de pays. Leur premier congrès international vient d'avoir lieu à Colorado Springs aux Etats-Unis. Le 2e. congrès international est fixé á Lethbridge Alberta, Canada et le 3e se tiendra à Gand, Belgique en 1913. On peut obtenir tous les renseignements voulus sur les associations de fermières en s'adressant au Comité national Belge, 38 rue du Pepin, Bruxelles.

(Présenté en français.)

# DES FORMES SPÉCIALES DE L'INFLUENCE MORALE SUR LES MINEURS

PAR M. A. O. A. SCHUMACHER

CONSEILLER PRIVÉ, MEMBRE DU COMITÉ DE LUTTE CONTRE L'ALCOOLISME À ST. PETERSBOURG

---

L'influence morale en famille et à l'école est certes nécessaire pour le développement psychique de l'homme; personne n'en doute, comme tout le monde est d'accord, que pour assurer le fonctionnement régulier de l'organisme physique, il nous faut observer les exigences sanitaires principales.

Or nous savons que ces exigences, de se conformer auxquelles il serait raisonnable pour nous tous, deviennent urgentes dans les cas, où notre organisme est plus ou moins affaibli et n'est pas à même de résister aux différentes influences destructives; et que précisément dans ces conditions-là les médecins aiment à accentuer l'influence vivictive d'un bon climat, d'une nutrition régulière, enfin, d'un régime spécial, prescrit par les conditions individuelles.

N'est il pas de même de l'influence morale sur les mineurs, qui, désirable toujours, devient indispensable, quand il s'agit des sujets, dont les fondements moraux sont déjà attaqués d'une manière quelconque.

Malheureusement on ne remarque pas toujours à temps ce moment favorable, où il suffit d'améliorer les conditions sanitaires; trop souvent, quoiqu'on s'en aperçoive, on ne se hâte pas d'entreprendre les mesures nécessaires; le mal négligé s'approfondit et bientôt il ne s'agit non plus d'obvier à la maladie, mais de la guérir, avec moins de chance de succès.

Ne retrouvons-nous pas la même chose, quand — ayant négligé le moment opportun pour l'influence morale sur des mineurs, qui se sont déviées — nous admettons, qu'il deviennent criminels? Les maladies sont souvent contagieuses; aussi tâchons-nous, pour localiser la maladie et pour empêcher son développement, d'isoler les malades contagieux et de prévenir surtout leur contact avec ceux, qui sont spécialement prédisposés pour telles ou telles maladies. Or le vice n'est pas moins contagieux et c'est certes l'enfance et la jeunesse, qui risquent surtout de

succomber à sa séduction périlleuse. Dans ces conditions là n'est-il pas de notre devoir de sauver les mineurs d'un entourage qui évidemment mange leur moralité?

Enfin, certaines maladies sont tellement à redouter à cause de leur influence destructive sur la santé et des difficultés à les guérir, que nous tâchons de leur obvier par des inoculations préventives (la peste, la variole, l'hydrophobie). Ne faudrait-il pas suivre le même chemin dans la lutte contre l'alcoolisme — ce funeste mal social, qui détruit non seulement le corps, mais aussi l'âme de ceux, qui lui succombent; ne serait-il pas prudent d'admettre, aussi dans ce cas une sorte d'inoculation et d'assurer les mineurs contre la séducation de l'alcool, en les soumettant à temps à une influence psychique conforme?

A toutes ces questions on ne saurait répondre qu'affirmativement; aussi faudrait-il admettre, qu' à côté de l'éducation morale en famille et à l'école, certaines catégories des mineurs exigent l'influence morale sous formes spéciales.

Telles seraient:

1. *Des écoles spéciales pour les enfants indisciplinés.*

L'isolation des ces enfants serait à recommander même en vue des intérêts de la majorité des écoliers mais trop souvent ce serait là le seul moyen de soumettre ces enfants difficiles à un régime plus sévère, qui leur est ordinairement nécessaire et salutaire. Nul doute qu'en groupant ces enfants dans un établissement, en les rapprochant l'un de l'autre, nous risquons d'aider à leur contagion mutuelle et personne ne nierait, qu'il vaudrait mieux les placer en famille chez des personnes qui pourraient les mener d'une manière nécessaire; mais malheureusement on n'oserait pas compter, que ce principe d'éducation en famille pourrait être appliqué assez largement.

2. *Les mesures envers les enfants abandonnés ou délaissés.*

C'est ce qu'on nomme les enfants de la rue; des enfants dont les parents, sans qu'ils soient nécessairement méchants ou pervertis, sont forcés de les négliger, parceque la manière, dont ils gagnent leur pain, exige qu'ils restent des journées entières hors de la maison; des enfants qui grandissent ordinairement sans aucune éducation religieuse et morale, sans aucune impression d'une vie de famille; des enfants qui risquent de s'habituer à l'oisivité, cette source de toutes les formes de la chute morale.

La société et l'Etat doivent-ils se borner à rester simples témoins de ce procès, qui à coup sûr fait de ces enfants malheureux des vagabonds incorrigibles? Ne serait-il pas plutôt de leur devoir de remplacer la famille absente par un asile ou de procurer au moins à ces enfants délaissés la possibilité de passer la journée à l'école.

3) *Les soins pour les enfants criminels.*

Ces soins ne devraient-ils tâcher d'assurer, que l'incarcération des mineurs, quelle que soit sa forme, finit par leur correction définitive; mais au moins ne serait-il pas juste de prétendre, que les châtiments, auxquels on soumet les mineurs, avec tous les procès, qui les précèdent et qui les suivent, ne renforcent les conditions défavorables, qui ont amené l'enfant au crime. Aussi serait-il à désirer:

a) que pendant l'enquête et le jugement, ainsi que durant le transport, les mineurs soient séparés des criminels adultes.

b) que la procédure du jugement, autant qu'il s'agit des mineurs, soit simplifiée autant que possible; ni publie inutile, ni autre solennité, qui pourrait séduire la fantasie du jeune criminel, en éclairant sa triste conduite d'une fausse lumière.

c) qu'envers les mineurs, reconnus coupables pour la première fois, soit appliqué le système de condamnation conditionelle, afin d'ajourner la nécessité de l'incarcération, toujours funeste, si meme il s'agit de maison de correction.

d) que les mineurs purgent leur peine hors des villes, près de la nature, suivant le principe „améliorer la terre par l'homme et l'homme par la terre". L'âge de ces jeunes coupables (et les autres conditions) montrera, s'il est préférable de confier leur éducation à des personnes privées, ou de les envoyer dans des colonies agricoles de correction.

e) que dans ces colonies les mineurs soient aussi soumis à un régime, qui s'approche autant que possible des principes de famille, ce qui prétend, que la population de la colonie soit répartie en groupes, dont chacun ne devrait en compter que 10—15 et devrait être administré par un instituteur marié.

f) que les mineurs ayant droit et possibilité d'obtenir, comme suite de leur bonne condition et de leur zèle pour le travail, une certaine réduction de la durée de leur séjour dans la colonie.

g) qu'ils soient soumis au principe de la libération conditionelle, mais que pendant cette période de leur rentrée dans les conditions de la vie libre ils soient soigneusement inspectés et soutenus par des membres d'une société de patronage.

h) enfin, qu'on procure aux mineurs pour le moment d'expiation de leur peine, une occupation permanente, afin qu'ils ne retombent pas dans l'oisivité, qui leur serait absolument périlleuse.

4 *Protection de l'enfance contre un entourage pervers.*

A cet égard il s'agit malheureusement le plus souvent de sauvegarder les enfants contre les mauvais exemples et l'influence malsaine de leurs propres parents, qui s'adonnent à l'ivresse ou qui gagnent leur vie en mendiant ou par d'autres moyens blâmables; quelquefois même de protéger les enfants contre les excès des parents cruels (enfants maltraités). Le succès de toutes les mesures à prendre en vue

d'une telle protection n'est-il pas souvent paralysé par les droits paternels, que les parents de cette catégorie aiment à réclamer, dès qu'ils prévoient la possibilité d'exploiter les enfants d'une manière quelconque soit en les faisant mendier, soit en les exposant à la dépravation ou même en les entraînant au crime. Aussi commence-t-on à concevoir, que les parents ne devraient pas garder leurs droits paternels dans tous les cas, et qu'il faudrait les en priver (déchéance de la paternité) dès qu'il serait constaté, qu'il mènent une vie blâmable, entraînent leurs enfants dans la mendicité ou autres vices ou qu'ils les maltraitent.

5 Enfin, pour protéger l'enfance et la jeunesse contre l'influence de l'alcoolisme, ne serait il pas prudent de leur démontrer à temps les suites funestes de ce mal social et de les engager à s'associer pour le combattre. Nous en avons déjà l'expérience dans différents pays, où l'on a introduit l'enseignement anti-alcoolique dans toutes les écoles primaires, ainsi que dans les gymnases (lycées) et où en outre l'on forme des cercles de tempérance parmi les écoliers, qui consentent à s'abstenir de toutes sortes de spiritueux et promettent de ne pas en offrir aux autres.

Voilà les mesures spéciales, qu'on pourrait prendre pour influencer ceux, dont la moralité est menacée ou même attaquée. Nous témoignons trop peu de soins sous ce rapport et en portons les suites, en assistant à l'accroissement épouvantable du crime et à la dissolution générale. Nous restons indifférents, pendant qu'il s'agit de prévenir le mal ou de l'arrêter à son début, et ne commençons à le combattre, que lorsqu'il est invétéré. Mais alors on ne peut plus songer à une régénération morale et à peine pourrait on trouver assez d'optimisme, pour contredire ceux, qui nous lanceraient les mots cruels: Vous venez trop tard; à présent: „Lasciate ogni speranza".

(Présenté en français.)

# COMPTE RENDU D'UNE ENQUÊTE SUR LE CINÉMA ET LA MORALITÉ DANS LA RUE

PAR R. RUCABADO

JOURNALISTE, RÉDACTEUR DE LA REVUE HEBDOMADAIRE „CATALUNA", BARCELONA, ESPAGNE

*Avant propos:* Le sentiment moral du peuple espagnol est l'institution familiale. La famille a en Espagne beaucoup plus d'influence que l'école pour la formation morale des individus, mais le manque d'esprit-social qu'elle ne peut pas créer, engendre de sérieux problèmes de morale sociale et publique.

*But de l'Enquête*: Etude de deux faits très importants de morale publique.

A. Le Cinématographe (amusement public) est devenu en dehors de son utilité évidente, une cause de trouble moral, puisqu'il sert presque exclusivement à représenter des scènes de violence et d'immoralité. Faut-il le controler, en écarter le public, l'interdire aux enfants, le remplacer par d'autres amusements moins dangereux?

B. Les industries du vice se sont emparées de nos rues, où elles entravent la tâche éducative de l'instituteur. Faut-il donner à celui-ci pouvoir légal pour le nettoyage moral des rues voisines de son école?

*Résultat de l'Enquête*: On a constaté que le cinéma produit des troubles moraux chez les enfants. Le contrôle est donc indispensable comme préservatif. Malgré la diversité d'opinions et de nuances, on peut constater que l'on conseille la suppression générale du Cinéma comme amusement, et que l'on propose de le remplacer par le Théatre, le Sport, les Jeux au grand air, etc. Les opinions sur la question de l'intervention légale et pratique de l'instituteur pour prévenir l'immoralité dans la rue étaient partagées.

C'est pour mieux s'appliquer aux conditions morales particulières du peuple espagnol que l'action de l'éducation morale en Espagne doit nécessairement porter un caractère social plutôt que pédagogique. Notre race, dont la considérable vigueur morale des individus a été constatée tout récemment par des sociologues étrangers les plus exempts de préjugés, conserve une si importante intuition de culture morale qu'une pédagogue américaine, Miss Elizabeth Wallace, a pu

écrire en 1911 : „Sans avoir l'occasion d'établir dans l'école une éducation appropriée et vigoureuse, il faut reconnaître que la culture des Espagnols est sous quelques rapports supérieure à la culture moyenne des Américains, qui ont passé huit ou dix ans ou davantage dans des écoles excellentes", mais elle est inférieure pour ce qui regarde l'adaptabilité sociale. Le manque d'intérêt aux questions sociales est le plus grand défaut des races espagnoles ; si ce n'est leur unique défaut, il est tout de même assez important, pour qu'il en puisse résulter des conséquences pénibles sous certains rapports.

L'influence éducatrice que les enfants doivent à nos écoles, est inférieure à celle qu'ils reçoivent de leurs familles. Heureusement le régime familial jouit chez nous d'une autorité que nul ne conteste, bien qu'une grande partie du pays ait embrassé depuis longtemps les opinions libérales, et qu'on accueille avec bienveillance les idées sociales les plus avancées. C'est à cette influence, aussi profonde que décisive, de l'esprit de famille dans la mentalité de notre peuple que l'on doit attribuer le fait que le divorce est pratiquement inconnu chez nous, et que le nombre moyen des enfants illégitimes est moins grand chez nous que dans les autres pays de l'Europe.

Il en est autrement des points de vue civiques et sociales. Faute d'esprit social, la Famille qui parvient à se soutenir et à se suffire ne réussit pas à maintenir un niveau également haut dans la vie sociale. Dans ce domaine, elle n'a pas su vaincre d'autres causes et influences, très puissantes, comme par exemple le vice public, dont l'étalage presque sans bornes peut finir par faire échouer la somme des sentiments moraux, parfois inconscients, transmis par l'hérédité. Ainsi, tout développement de l'éducation morale dans les écoles doit forcément être accompagnée d'une très intense intervention en sens réformatif des habitudes populaires, et constructif d'une Conscience sociale qui servira autant à l'éducation civique sociale qu'aux multiples questions concernant les relations sexuelles.

Soucieux de répandre quelque lumière sur la formation de cette conscience, nous avons ouvert une enquête sur deux points qui frappent l'observateur le plus superficiel de l'état moral en Espagne, ayant pour base l'influence des spectacles et l'exposition de la licence générale ; ces points sont les questions du *Cinéma* (c'est à dire du Cinématographe, amusement public) et de la *moralité dans la rue*. Il n'y a pas en Espagne plus d'obscénité générale que dans d'autres pays latins, mais on peut aisément constater que ces deux faits-là apparaissent chez nous avec une réelle disproportion, ce qui justifie de les étudier en premier lieu.

Le Cinéma est devenu le spectacle le plus populaire en Espagne, où il est beaucoup plus répandu, à ce qu'on assure, que dans d'autres pays

de l'Europe. Il faut, naturellement, reconnaître les avantages de ce spectacle d'un point de vue scientifique, géographique et de la vie actuelle, mais outre cet inestimable service rendu à la civilisation, il excite si démesurément le goût des scènes fortement passionnelles, des tortures et des violences les plus frappantes et les plus raffinées, qu'on n'a pas tardé à signaler dans le Cinéma un danger très sérieux pour des publics aussi sensibles et impressionables que les nôtres. Si à une excessive diffusion l'on joint une extraordinaire puissance suggestive, le Cinématographe — à cause de la valeur émotive des images, supérieure comme l'on sait, à celle des événements de la vie réelle, — allait devenir une source de troubles moraux, un véritable péril public. D'ailleurs, nul n'échappe à son influence. Il est si répandu et si bon marché, que des milliers d'honnêtes citoyens, sachant se garder d'autres occasions de corruption, ont pris un goût extra-ordinaire pour le Cinéma. On sait que dans d'autres pays, dans le Nord de l'Europe, des moralistes ont réussi à attirer les ouvriers vers le Cinéma, le seul amusement qui peut les arracher aux auberges et aux débits de boissons alcooliques. Mais il ne faut pas oublier que les conditions psycologiques du spectacle cinématographique sont telles qu'on peut aisément établir des relations intimes avec les conditions psychologiques des races latines. Nos défauts caractéristiques; la légéreté, l'inconstance, la superficialité, l'inquiétude nerveuse, ne sont-ils pas comparables aux traits essentiels du Cinéma? Ajoutons-y l'inflammabilité de nos esprits méridionaux, ajoutons-y encore la pleine liberté que les pellicules, quelle que soit leur nature, jouissent en Espagne, ajoutez-y qu'aucune contrainte légale n'empêche les enfants d'assister à ces représentations et même qu'ils en sont les spectateurs les plus assidus, si sauvages et immorales que soient les scènes reproduites par les films, et l'on se rendra compte de l'alarme qui s'est emparée chez nous des pédagogues et des amis de l'éducation sociale.

La question de la moralité dans la rue, c'est presque la continuation du même sujet. La rue est la motié de la Ville moderne; l'autre moitié c'est la maison, l'école, l'église....Chez lui, à l'école, ou à l'église, le citoyen soigne, de son mieux, l'éducation de ses enfants ou de ses élèves. Mais la rue est là pour embrouiller sa tâche. Car la rue est dans nos villes la synthèse de tout bien et de tout mal. Elle est surtout, chez nous, accaparée par les industries de l'immoralité. Parfois la corruption n'arrive pas à entrer dans le foyer domestique, mais elle attend toujours le citoyen dans la rue. Là elle guette sans cesse notre paix mentale et morale. La rue, c'est le cabaret, la maison publique, la façade du cinéma avec des affiches lubriques ou sanglantes, le kiosque avec la pornographie spéculative, le marchand de journaux et d'images honnêtes et autres, le music-hall, le libre commerce charnel, c'est à

dire, toute une batterie *d'industries* du vice, *d'entreprises lucratives* qui portent atteinte à l'intégrité des braves gens, en exerçant sur nous une réelle *action* d'immoralité. Nous sommes donc des victimes d'une *libre concurrence industrielle* et si l'on songe ce que les enfants et les adolescents sont forcés à parcourir pour se rendre à l'école, des rues où l'exploitation intéressée du vice répand librement des réclames, tend des pièges, des embuscades, où l'oeuvre éducatrice du maître échoue, s'embrouille ou s'affaiblit, en un mot, que la Rue détruit ce que l'Ecole a construit, l'ancien probléme de la police des rues est devenu non seulement une simple affaire d'abus industriel mais un attentat très direct et très visible à la fonction sacrée de l'Ecole.

C'est un problème qui intéresse non seulement l'Espagne, mais tous les pays latins, car on a essayé de supprimer la licence des rues au nom de la morale, mais généralement sans succès. Placé maintenant dans un domaine nouveau, sera-t-on plus heureux, aura-t-on une intervention plus efficace pour améliorer la moralité dans la rue, au nom des fonctions sociales de l'Ecole? Pourrait-on faire l'instituteur le dépositaire de ce droit nouveau?

Voici donc les points de départ de notre enquête. Elle se composait de 5 questions, dont voici le résumé:

*Question A.* I — Doit-on écarter le public du Cinéma, ou bien doit-on soumettre ce spectacle à un contrôle spécial? II — Doit-on du moins en écarter les enfants? III — Par quel autre spectacle ou amusement public pourrait-il être remplacé?

*Question B.* IV — Pourrait-on conférer à l'instituteur le pouvoir légal dans les rues voisines de son école, pour leur nettoyage moral ? V — Dans quelle forme matérielle (conseils d'arrondissement, pouvoir unique du Maître ou joint à celui du père de famille, ou à l'autorité municipale par le moyen d'un comité pédagogue-estéthique, etc.) pourrait se réaliser l'intervention du Maître pour la moralisation, ou du moins, pour la *neutralisation* de la rue?

Près de 50 personnes ont envoyé leurs réponses, et nous sommes heureux, non seulement du concours de très éminents pédagogues et sociologues espagnols, mais aussi de l'esprit de tolérance et de collaboration sociale réunissant dans nos pages, pour un but d'éducation morale, des libéraux et des catholiques, des professeurs laïques et religieux, des écrivains, des instituteurs, des médecins, des journalistes et des dames. Il est pratiquement impossible de donner dans un petit espace un compte rendu fidèle du résultat, mais il s'agit seulement ici de rendre le sens prédominant dans les réponses, c'est à dire, ce qui peut être considéré comme l'esprit général de l'Enquête.

*Question A.* — D'abord, bien qu'avec de notables différences de nuances et de goûts on a constaté unanimement:

a) les effets pernicieux que les scènes de violences et d'immoralités, remplissant la plupart des programmes du Cinéma, produisent chez les enfants.

b) le besoin urgent d'un *contrôle* pour empêcher la reproduction de ces scènes, du moins en présence des enfants.

Outre ces deux déclarations absolues et générales, beaucoup ont tâché de démontrer l'immoralité générale et positive du Cinéma, comme fait Mr. Joan Palau Vera, en ces termes: Selon moi on devrait défendre les représentations du Cinéma mais je doute fort que l'on trouve les forces capables de vaincre l'irrésistible attraction qu'il exerce sur notre peuple impressionnable et sentimental. Il est bon marché, il fait rire et pleurer, sans obliger le spectateur à penser, il fournit des émotions superficielles et d'ordre inférieur qui remplacent la pauvreté de nos ressources spirituelles.

Il s'agit, d'après plusieurs, non seulement des suggestions de violence et de sexualité qui troublent l' esprit des spectateurs n'étant pas munis d'une grande force morale mais de la culture systématique de la fausse sensibilité, du genre humoristique de mauvais goût, de la dépravation du sens estéthique. Il y en a d'autres qui ne trouvent ces défauts que des inconvénients très naturels dans tous les progrès scientifiques, pas plus dangereux ici que dans les autres. Les remèdes qu'on propose, relatifs aux enfants, comprennent, dès l'interdiction absolue, les représentations spéciales pour les enfants à des heures ou des jours convenus, le contrôle rigoureux des pellicules, l'encouragement des manufacturiers de pellicules absolument morales, des installations de cinéma pour les enfants dans les préaux des écoles ou mieux encore, la substitution du Cinéma par d'autres amusements.

Quand à la substitution du Cinéma, bien que beaucoup jugent ce spectacle difficile à remplacer quant à l'intérêt et la commodité de prix et d'usage, presque tous recommandent le retour du public aux sports, au théâtre, à la vie de la Nature, aux jeux au grand air. Il faut remarquer la réponse de Mr. Lopez Pico: „Si l'on n'avait pas négligé l'éducation sportive et si l'on aimait avec une ferveur nationale le Theâtre, le Cinéma n'offrirait aujourdhui aucun danger".

Beaucoup se sont attachés à l'idée du contrôle absolu. On a cité des exemples d'Allemagne, d'Angleterre, des Etats-Unis. Mr. Eugenio d'Ors dit: „Il faudrait appliquer la Censure d'Etat à tous les spectacles de nature industrielle prédominante, en les considérant comme une industrie quelconque."

On a encouragé aussi, pour les enfants, le Guignol classique, les jeux en plein air ou à la campagne, le théâtre pour les enfants, etc. Mr. le Chanoine Baranera recommande des images ou tableaux plastiques combinés avec de la musique, la gymnastique rhythmique, les exercices militaires.

Du reste on trouve dans l'enquête de très intéressantes remarques d'ordre psychologique, physiologique, estéthique, hygiénique, etc.

*Question B.* — Cette partie de l'enquête a provoqué des opinions très radicalement opposées. Le sujet de l'intervention de l'instituteur dans la moralisation de la rue a été défendue avec chaleur par plusieurs, niée et combattue par bien d'autres.

Mr. Luis de Zulueta a dit: „Ce nouveau courant est digne d'être remarqué. Jusqu'à présent lorsqu'on parlait de poursuivre l'immoralité dans la rue on pensait à l'agent de police, aujourd'hui on songe à l'instituteur. Cette substitution répond à un changement dans tout le système des idées. Or, la proposition de cette nouvelle juridiction a un autre aspect également intéressant. On tient à ce que l'influence du maître se fasse sentir aussi hors de l'école, tendance générale contemporaine qui se manifeste dans nombre d'oeuvres d'interêt postscolaire."

Cependant le directeur du „*Diario de Barcelona*" assure que dans la législation actuelle l'instituteur peut dénoncer, surveiller, savoir, vérifier, avertir. C'est assez. Mais il ne le fait pas. Pourquoi? Parce que c'est trop de peine, et son métier est dans l'Ecole, non pas dans la rue.

Et c'est en partant de cette dernière déclaration que beaucoup n'acceptent aucunement la juridiction dont l'enquête suggérait l'idée. Quelques-uns ont proposé les conseils d'arrondissement composés de l'Instituteur, du Curé et des Pères de Famille mais on fait valoir surtout l'utilité des Comités municipaux composés de pédagogues, d'artistes, d'écrivains, avec une certaine autorité auprès des Autorités municipales.

On reçoit, toutefois, l'impression que ce sujet-là n'a pas eté étudié à fond, ou bien que l'on craint d'accorder une nouvelle juridiction à une classe sociale quelconque. Il serait peut être désirable que le Comité du Congrès d'Education morale mît en discussion dans une assemblée future le sujet suivant: la possibilité légale et pratique que les indications de l'Instituteur sur le nettoyage moral des rues voisines de son école, aient, dans une certaine limite, une force obligatoire.

(Présenté en français.)

# L'INFLUENCE DE LA GRANDE VILLE SUR L'ÉDUCATION MORALE

PAR Mme INNA DE KOVALEVSKY

St. Pétersbourg.

La différence entre les enfants de la ville et ceux de la campagne est incontestable. On les distingue à la première vue. Mais tout en laissant de côté leur développement physique, je me permets d'arrêter l'attention de l'audience sur certaines particularités d'ordre moral.

Loin d'énumérer les dangers des grandes villes pour la jeunesse et l'enfance, les influences du milieu, des connaissances douteuses, etc. etc., je voudrais pour le moment ne parler que de l'effet moral produit sur la formation de l'âme enfantine par des choses, par son entourage immédiat.

Ce milieu immédiat, qui ne se laisse pas choisir, donne la base au développement de la vie intellectuelle, des conceptions morales et religieuses, et la direction à l'imagination des enfants beaucoup plus que nous ne le croyons.

L'enfant commence son éducation morale dès qu'il a commencé à voir, à entendre, à marcher et les premières impressions serviront de fondement à l'édifice que l'éducateur se donnera la peine de construire.

Par conséquent, la première tentative de suggérer les idées morales à l'enfant devrait être précédée d'une observation minutieuse quel était l'objet de la première expérience faite par l'enfant.

Comparons: Voici l'enfant sortant de sa maison par un long escalier, apercevant une rue pavée, des maisons de pierre, le roulement d'équipages, un peu de ciel, encore moins de verdure dans le square voisin et surtout pas d'animaux libres, dans leurs mouvements, sans frein, sans lieu. D'un autre côté: un bébé campagnard porté sur l'herbe sous un grand arbre devant la maison, d'où il fait connaissance avec un monde entier: des plantes, des vaches, des poules, des chiens et des chats, entouré d'un silence relatif de la campagne, le ciel bleu au dessus de la tête.

Voulez-vous les observer tous les deux pendant quelques mois,

un an, et vous vous trouverez en face de deux êtres se trouvant aux degrés différents de l'échelle de la civilisation humaine.

Le premier sera tout imprégné de la sagesse des autres, il dépassera d'un bond une série de sensations profondes, mais qualifiées de primitives.

Le second aura recommencé pour l'on ne sait quelle fois les expériences des ancêtres, aura repassé tout le procédé de la formation d'une intelligence humaine.

Pour le premier les impressions qui touchent à la nature viendront beaucoup plus tard, quand il en aura déjà la formule, donnée par les phrases, qu'il aura lues dans ses livres, traduites dans les lignes sur une gravure. La formule viendra avant l'essence.

Le second enfant aura toute la nature reflétée par son âme avant même qu'il soupçonne l'existence des formules toutes prêtes.

Ce petit campagnard aura en outre les sens mieux appropriés à l'observation, les nerfs plus robustes, l'imagination plus riche et plus saine que le citadin de son âge.

Croyez-vous que la règle la plus simple de la morale quotidienne évoquera les mêmes conceptions dans ces deux intelligences enfantines?

Je suis loin d'affirmer que l'enfant de la ville avec ses nerfs subtils, affaiblis et irrités par la tension de la vie autour de lui, son imagination restreinte par les murailles de la ville, mais développée étrangement par la lecture et les tableaux, sera plus difficile à élever. Au contraire, je crois que le sol ne sera pas moins fertile que chez le petit campagnard. Seulement les méthodes ne devraient pas être les mêmes, autrement on risquerait d'arriver aux résultats opposés.

Voyons un exemple:

Outre la différence purement psychologique entre les deux types d'énfants — il manque dans la grande ville un facteur de grande valeur pour le développement moral de l'enfance — c'est l'animal domestique.

D'abord — rien n'élève tellement les bons instincts à cet âge que les soins prodigués à un être inférieur; la camaraderie, l'affection pour un chien favori, un cheval, un chat — aide à développer le sentiment de l'indulgence, l'intérêt intense pour les animaux en général, de là pour la nature entière.

Secondement — les lois de la vie, observées par les enfants à la campagne, se laissent expliquer facilement, sans contrainte. L'éducation ne sert qu' à ennoblir les expériences faites par l'enfant en tendant son esprit vers les lois scientifiques et la loi morale.

Voyons à présent l'enfant élevé dans une ville moderne. La question de l'initiation devient grave, on se brise la tête. Comment la rendre concrète au risque de froisser à jamais l'âme susceptible de l'en-

fant qui n'est pas habitué à mêler sa vie à celle des animaux, qui se croit un être supérieur et distincte de toute la nature, entouré qu'il est des merveilles du progrès technique.

Les premiers sentiments puérils, ses caresses, ses soins — chercheront un objet et ne le trouvant pas dans un petit être animé se tourneront vers les choses sans vie, excitant sa sentimentalité et son imagination, mais laissant un vide dans le cœur. Dans le cas où ces petites affections seraient consacrées aux êtres humains, infiniment plus compliqués que le camarade simple des jeux de l'enfant campagnard, il reste à craindre les désillusions prématures.

Cet exemple nous démontre la différence essentielle entre les méthodes à employer, quand on se charge de l'éducation d'une génération née dans la ville ou bien à la campagne.

On pourrait dire que la tâche de l'éducateur devient opposée dans ces deux cas.

Pour le citadin on a soin de le faire revenir à la nature, de simplifier son entourage trop compliqué, de le rendre à la vie primitive, autant qu'il est possible. Pour le campagnard on se donne la peine de lui suggérer les idées plus élévées, plus abstraites que celles inculquées par la pratique quotidienne, par la communication avec des choses trop naturelles.

Voilà encore un exemple de cette différence profonde des systèmes.

Comment s'y prendre à l'éducation religieuse, non pas celle qui consiste à faire apprendre par cœur le catéchisme et les prières, mais la vraie éducation religieuse, qui doit suggérer l'idée de la justice divine, de la loi supérieure dans la vie morale.

Rien n'est plus facile que de constater que la vie de la campagne développe des tendances contemplatives et fatalistes.

La vie calme et lente, le contact continuel avec les forces que nous ne savons pas gouverner, la dépendance de tout notre bien être du ciel, de la pluie, des rayons du soleil trop brûlant — tout cela donne une empreinte spéciale aux idées religieuses des habitants de la campagne: on devient soumis à la volonté de Celui qui paraît gouverner notre sort, on se passe difficilement de Dieu.

La vie intense et fièvreuse de la grande ville, la lutte avec ses pareils et avec les conditions que l'homme s'est créées lui même, ne laissent pas de loisir aux réflexions d'ordre religieux et philosophique. Bien au contraire — on commence à avoir un estime exagéré pour l'intelligence humaine, on croit trop à la raison, à la force du progrès, on ne cherche pas de Dieux au dessus de la terre.

Comment s'y prendre à un éducateur consciencieux dans chacun de ces milieux si contraires l'un à l'autre?

A la campagne la source du sentiment religieux tout simple, tout

primitif se trouve dans la vie même, la nature est le meilleur des temples.

Passer du sentiment primitif aux idées d'un ordre supérieur, des conceptions obscures à l'idéal, voici la voie à suivre.

Dans les circonstances de la vie civilisée — l'autel est très souvent renversé, il faudra le créer, le chercher appeler au secours les grands esprits, les écrivains et les poètes, l'art et la philosophie. — Le maître aura à combattre des ennemis féroces: le scepticisme de l'homme qui se croit civilisé et l'outreguidance de ceux qui se font des fanatiques du rationalisme.

Thèses:

1) L'éducation morale d'un enfant dans la ville et à la campagne ne peut pas se baser sur les mêmes méthodes.

2) L'entourage immédiat produit une différence profonde entre les enfants campagnards et ceux qui habitent la ville.

3) La vie en commun avec les animaux, la proximité de la nature facilite sous beaucoup de rapports la tâche de l'éducation morale.

4) L'éducation religieuse donnée à la campagne doit se conformer à la vie plus imprégnée des idées religieuses, que dans une ville, où le progrès technique empêche le développement des idées abstraites.

Conclusion: Le problème de l'éducation des enfants, privés des bienfaits de la nature, attend encore sa solution. Des observations parallèles ayant pour objet ces enfants et ceux qui vivent au milieu de la nature contribueraient beaucoup à cette solution, tout en démontrant les erreurs pédagogiques provenant des efforts inutiles pour unifier les méthodes et les systèmes d'éducation.

(Présenté en Français.)

# SUR LA NÉCESSITÉ D'UNE RÉÉDUCATION DE L'HOMME ADULTE

PAR ARISTOMENE C. ALVANITI

SAINTE MAURE, ILES IONIENNES, GRÈCE

Le programme du Congrès d'Education, qui aura lieu à la Haye, et qui m'est envoyé par un ami, déjà depuis longtemps m'attirait à y prendre part, n'importe de quelle manière. Sa vue me parut large, son but sacré, l'initiative assez rare. De nos jours on fait plus d'efforts pour forger des intelligences et raffiner des esprits, que pour former des caractères. Et pourtant il y aurait tant à faire dans ce domaine. Les beaux esprits abondent, les vrais caractères deviennent de plus en plus rares.

Cependant il faut avouer que le travail qu'on a fait jusqu'à présent pour l'Education n'a pas été en vain. En partant de l'instruction philosophique et religieuse des premiers peuples civilisés jusqu'à l'Ecole de Socrate, ou de l'instruction cléricale du moyen âge jusqu'aux Universités célèbres de la Renaissance, jusqu'aux institutions perfectionnées de nos temps ,on n'aurait point le droit de dire que l'Education a été négligée. On pourrait même objecter qu'on abusa des facultés de l'intelligence humaine, qu'on a surchargé les jeunes cerveaux.

Un point cependant sur quoi on pourrait insister, c'est que cette éducation de tout temps, mais surtout de nos temps, à un certain moment de la vie, s'arrête complètement sans souci et sans merci. Tous les efforts de l'Education portent en effet sur la première période de la vie, et la tâche de cultiver l'intelligence et de former les caractères des futurs membres de la société est confiée aux écoles de jeunes gens, et pour la plupart aux écoles primaires où, on doit le reconnaître, l'on prête beaucoup plus d'attention à charger l'intelligence des élèves de toutes les connaissances utiles et parfois même inutiles, qu'à ciseler leur caractère moral. Encore cette éducation, ne comprend-elle qu'un 'quart de la vie et dans les classes pauvres une huitième seulement, tandis que l'alimentation de tous les organes et la culture de toutes les autre facultés de l'âme humaine, soit par instinct, soit par expérience, sont l'objet d'une occupation incessante. Est-ce une règle établie d'après nos con-

naissences de la physiologie du cerveau, est ce une habitude, ou une erreur? L'avenir le demontrera plus que ma thèse; ce sera dans la source intarissable du passé, qu'on pourra puiser.

Mais revenons à notre thèse.

L'élève à peine sorti de l'école cesse de s'instruire, cesse de se former un caractère. Que devient-il après? A qui confie-t-on son enseignement ultérieur et la suite de son éducation? Quels seront les milieux qu'il fréquentera et les moyens pour perfectionner ce qu'il a appris, ou pour acquérir de nouvelles connaissances? La famille, la société, ses camarades, son travail, sa profession, la vie enfin avec la terrible expérience qu'on en tire malheureusement très tard? Nous allons voir l'influence de ces différentes facteurs.

1°. *l'Individualité.* C'est selon son atavisme, sa race, l'état actuel de son organisme, de ses cellules, que les propriétés acquises par l'éducation scolaire s'assimileront, oui ou non, temporairement ou d'une manière durable. Est-ce que dans un organisme anémique, scrofuleux ou céphalopathique, les germes de la bonne éducation peuvent fleurir? Et toutes les fois qu'à cause de telles adversités naturelles le bon effort reste sans profit, faut-il demeurer inactif et ne point tenter un second, un troisième essai? Mais alors même que les germes des bons principes tombent sur un organisme sain, sur un cerveau bien solide, l'adolescent, aura-t-il cette la force de résister à toute épreuve, ou se pourra-t-il que, fatigué par le surmenage, il échoue, se ramollisse vite, vieillisse d'une vieillesse précoce, comme on le voit tous les jours.

2°. *La famille*, le *berceau* de l'homme, le *foyer* des anciens, le *home* des gens du Nord, autel sacré et éternel ou le mortel plie le genou devant tout ce qu'il a de plus cher, de plus tendre et de plus précieux dans ce monde. Mais dans ce milieu béni, de la part de qui attend-on la moralisation des enfants, ou plutôt *des fils* adultes? Qui aurait la capacité de faire durer pour les enfants ce qu'ils apprirent aux écoles, de suppléer ce qu'ils n'apprirent pas, de les préserver de toute erreur et de tout faux pas? Le père ou la mère? Le père, dans la grande majorité des cas, absorbé hors du logis, dans la lutte pour gagner son pain, n'a ni le temps, ni le loisir nécessaire pour répondre à cette grande tâche. Il n'y a que très peu de pères qui ont le privilége de pouvoir s'occuper de l'éducation de leurs enfants, la plupart se contentent d'exercer une sorte de police correctionnelle sur eux, mais ils sont incapables de les préserver de faux-pas. La mère éxerce une influence bien plus prépondérante sur les enfants (garçons et filles), mais à l'âge où ces enfants sortent de l'école, elle perd son prestige, et du reste elle n'est pas assez instruite ni éduquée pour guider ses fils.

2° La *religion* ou plutôt l'*église* qui intervient au nom de la religion

et qui autrefois, il n'y a même pas très longtemps, exerçait une influence énorme, vraiment théocratique, sur le caractère moral des hommes, n'entre plus que trop peu dans l'éducation.

4° La *société* ne peut servir d'école que pour ceux qui y ont vécu trop longtemps. D'habitude elle n'est pas une école qui incite à faire le bien; pas même une loge où se réunit un Comité pour accorder des primes à la vertu, mais plutôt un théâtre, ou se représentent les plus grands drames de la vie. Quand on s'en instruit, il est tard.

5° Le *théâtre* est aussi une représentation en tableaux plus au moins vifs de l'histoire de la vie humaine, dans ses pages plus ou moins intéressantes. Mais quoiqu'on en dise, quoi qu'on fasse pour faire considérer le théâtre comme une école d'instruction et d'éducation des plus puissantes, cette institution déjà ancienne n'est pas considérée telle par tout le monde, et s'il y a des gens qui vont là pour se moraliser, il y a beaucoup plus de spectateurs qui le fréquentent pour se reposer, pour se distraire, pour s'amuser, pour tout autre motif, mais pas pour s'y instruire.

On pourrait dire la même chose pour *les beaux arts*, la musique, les musées, les spectacles, les fêtes.

6° Les *sports* sans doute de plusieurs côtés ennoblissent le caractère, mais premièrement ils ne sont pas abordables à toutes les classes de la société, et tels qu'ils sont organisés de nos jours, ils sont loin d'avoir sur l'esprit des peuples le même prestige religieux, patriotique et moral qu'exerçaient les jeux des anciens, tels que les jeux olympiques p.e.

7° Les *lois politiques*, la justice, la police correctionnelle etc. sont là pour punir la faute, le crime, le délit, pour le prévenir même directement ou indirectement, mais elles s'occupent très peu de former des caractères et de pousser à la vertu ou aux actes héroiques.

8° Les *livres* sont des moyens d'une valeur et d'une force incontestables pour inspirer la vertu mais ils n'ont pas la force d'entrer dans la conscience des masses populaires. Ils ne vont pas à la rencontre des lecteurs et *l'idée écrite* pénètre peu et est non durable.

9° Il n'est pas de même *du verbe, de la parole*. Les harangues, les conférences, les écoles laïques sont des moyens des plus efficaces, mais elles ne sont pas encore bien systématisées et répandues.

10° La vie militaire ressemble à l'école mais elle est de peu de durée. Le citoyen cesse d'être *soldat*, à peine l'armée quittée. Il n'y a que ceux qui sont de l'armée qui profitent des avantages de cette vie tels que la discipline, la division du temps, l'ordre, etc.

11° Je voudrais parler de l'influence des grands *événements politiques et sociaux, guerre, révolutions etc.*

Leur influence sur le caractère des individus et de la masse est d'une incontestable vigueur. Ils le transforment radicalement. Et que

dirai-je de la vie? Avec ses adversités, ses malheurs et sa terrible expérience? La vie avec la lutte où l'on s'engage pour se frayer un chemin; la lutte cruelle, acharnée, accablante, la lutte qui rend malade, qui tue? Où voulez-vous que le lutteur de cette vie trouve le temps et le loisir pour s'instruire? Mais il faut tout de même lui trouver ce temps nécessaire pour se régénérer et se recréer et *c'est là le but de ma thèse.* D'après la revue que je fis des différents milieux, où le lutteur de la vie peut trouver des éléments pour renouveler son instruction, je ne me suis arrêté que sur un seul comme le plus efficace: *l'instruction orale* et c'est elle que je poursuis. Vous allez dire à présent: Qu'est-ce donc que vous cherchez? Une *nouvelle vie scolaire* au beau milieu de la vie, en plein âge, presqu' aux avant-portes de la vieillesse? Exactement, s'il le faudra. On étudiera la question et si on le croit nécessaire, on l'introduira dans nos mœurs. En tout cas il faut facilitér, imposér même, s'il le faut, une seconde éducation réparatrice des vices du passé, régénératrice, complémentaire. Il faut mettre les lutteurs de la vie au courant des questions scientifiques et philosophiques actuelles, les guider dans de nouveaux chemins de devoir; leur assurer, par une hygiène logique et perfectionnée, une vie agréable, pour le reste de la vie.

Qu'est-ce qu'on objectera à cela? Que je cherche quelque chose de chimérique, d'impossible, d'incompatible avec la nature humaine? Mais est-ce que réellement je suis si loin de la logique et de la pratique? Est-ce que mon idée est vraiment prototype? Quel nom, en ce cas, donner aux efforts pareils tentés dans l'Antiquité la plus reculée et quel caractère donner aux efforts des savants et des philanthropes contemporaines? Que faisaient-ils donc sous les Portiques d'Athènes, les Socrate, les Platon et les Aristote? Que faisaient-ils dans les Temples des Synagogues, les Prophètes et les Prêtres? Que désirent-ils, les grands initiateurs contemporaines en fondant des Instituts, des Académies, des Sociétés, des Conférences, des Congrès? S'adressent-ils donc, tous ces génies, à l'enfance ou à l'âge adulte? Ou aux gens déjà instruits? Mon idée n'est donc pas quelque chose de nouveau ou de théorique. Toutes ces institutions ont pour but un enseignement mutuel. Mais moi je le veux *plus systématique, plus durable,* avec un large programme où figureront à la fois les notions utiles à la *santé, à l'intelligence, à la morale.*

„Mens sana in corpore sanos."

Cette rééducation n'est pas seulement conforme aux exigences du progrès et de la civilisation, elle est en outre imposée par des lois physiologiques, inchangeables.

Plusieurs phénomènes anatomiques et physiologiques tendent a démontrer que la vie humaine ne présente pas une ondulation simple, mais plusieurs ondulations comme la vie des plantes et de certains animaux

et que la marche de cette vie ne se coupe pas par une loi implacable etc. à une date fixe, mais à cause de la fatigue des cellules qui, surchargées de travail vital, se lassent à la fin et ne sont plus aptes à maintenir le corps en vie. Mais ces mêmes cellules et leur ensemble, l'organisme, sont susceptibles pourtant d'une longue vie infinie. Toute force qui aura pu mettre un peu d'équilibre entre ce que les cellules reçoivent et ce qu'ils donnent, pourra ajourner au plus long délai possible cet épuisement fatal qui amène la mort. Or un repos au milieu de l'âge, une hygiène appropriée, une rééducation de toutes les facultés intellectuelles accompagnée d'une revue des anciennes leçons et d'une instruction des nouvelles connaissances acquises par le progrès scientifique, n'aurait pas seulement pour effet de rajeunir l'intelligence mais aussi de rafraîchir l'organisme entier et par là de prolonger la vie!

Les gens des classes instruites et aisées mettent depuis longtemps en profit cette doctrine. Par la villégiature annuelle, la fréquentation des bains, les voyages et les sports ils ne cherchent rien d'autre que de reprendre les forces du corps et de l'esprit. Quand à la culture intellectuelle, leur instruction ne s'interrompt et ne finit jamais. Par leurs réunions, les sociétés savantes, les conférences, les Académies, les Congrès, ils maintiennent presque insensiblement leur intelligence, qui de cette manière se maintient toujours fraîche, jeune, prête à créer. Que dans ces institutions domine le système aucto didactique, contrairement aux systèmes des écoles purement didactiques, cela n'a pas d'importance. Le fait est qu'ils s'instruisent tout de même, tandis que d'autre part les gens du peuple s'instruisent dans des écoles laïques. Ceux qui n'ont pas un lieu où s'instruire sont les paysans et les classes moyennes de la société, c'est à dire les 3/4 des habitants de chaque nation. Vous me demanderez à présent comment instituer dans nos mœurs contemporaines cette école rééducative; par quel moyen persuader, obliger des gens des deux sexes, d'âge posé, occupés dans des affaires parfois de la plus haute importance, à fréquenter ces écoles?

Mais moi je ne viens pas ici avec la prétention d'un réformateur. Du reste je ne veux pas abuser du temps de mes lecteurs et des pages de ce livre qui doit être disposé à des études approfondies de tant de savants.

Pour aujourdhui je me contente d'émettre seulement l'idée et de répéter en principes l'ensemble de mes idées, quitte à les documenter et les soutenir après.

1° Que l'éducation qui se fait de nos jours dans les écoles de tout le monde, laisse encore beaucoup à désirer au point de vue de la formation du caractère moral.

2° Que cette éducation, même quand elle s'adresserait dans ces écoles aussi bien au développement de l'intelligence qu'à la formation

du caractère, devrait être considerée, comme insuffisante, parceque à peine l'élève étant sorti de l'Ecole, elle aurait cessé subitement, quand l'homme serait déjà engagé dans la lutte de la vie. C'est durant cette vie qu'il serait susceptible de se corrompre; il ne pourrait pas résister à ses adversités avec les seules provisions qu'il aurait acquises une fois seulement à l'Ecole.

3° A cause de cela il serait à désirer que l'instruction et l'éducation se répétasse une ou plusieurs fois encore durant la vie et que cette *rééducation* abordable ou obligatoire à toutes les classes de la Société, soit faite dans des institutions spéciales, dont l'organisation serait l'objet d'études ultérieures.

(Présenté en français.)

## TROISIÈME DIVISION

# C

*KARAKTERVORMING BIJ JONGELIEDEN OP INRICHTINGEN VAN ONDERWIJS, DIE NIET AAN HET GEVEN VAN GEWOON L. O. ZIJN GEWIJD.*

*LA FORMATION DU CARACTÈRE DES JEUNES GENS DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGEMENT QUI NE SONT PAS DÉDIÉS À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ORDINAIRE.*

*CHARAKTERBILDUNG JUNGER LEUTE IN ERZIEHUNGSANSTALTEN, IN DENEN DER LEHRSTOFF ÜBER DEN ELEMENTARUNTERRICHT HINAUSGEHT.*

*CHARACTER-BUILDING OF YOUNG PEOPLE AT EDUCATIONAL INSTITUTES, WHICH ARE NOT DEDICATED TO THE ORDINARY PRIMARY EDUCATION.*

---

## MORAL EDUCATION OF PUPILS OF GRAMMAR SCHOOLS, ETC.

BY S. L. VEENSTRA.

LATE PRINCIPAL OF THE CHRISTIAN GRAMMARSCHOOL, THE HAGUE.

---

1. The claims of moral education have not had sufficient weight in the system hitherto adopted for the education of pupils of the Higher School. (H. S. includes here all those institutes, where a higher course of training, occupying the regular school-hours of every schoolday is given to those who prepare themselves for situations in life, demanding advanced intellectual development.) The consequences are so much graver as nearly all those, who later-on belong to the leaders of the people go through one of these schools during a period, that is of the utmots importance for their character later in life.

The H. S. suggests powerfully, that knowledge is of supreme importance; whoever wants to succeed, must have knowledge to pass examinations and thus to get a position. The purpose in life, the prize of the struggle is a position with all that it brings: comfort, agreeable surroundings, independence, social standing, honour, influence.

All this our intensively intellectual education suggests. If the consequences are not yet worse than they might be, the reason is that

there is still left the influence of home and of religion. But the consequences have shown themselves, perhaps not so much in positive as in negative sense. We generally lack honesty, courage, simplicity, humility and there is a whole-sale rush for inferior amusements instead of burning enthousiasm for the noble pursuits of life.

As homelife and religious influences are on the decline, it is very important, that the H. S. should create a strong influence for good, to counter-balance its own one-sidedness; it should therefore give moral education, both direct and indirect.

2. Direct moral teaching ought to be given in special lessons, which must not be too frequent. In these lessons several subjects can be treated — authority — liberty — courage — justice — etc. The outlines of these virtues must be sketched, enthousiasm roused for their practice.

Character is also largely a matter of insight. Young people of between 16 and 20 must be made to see the reciprocity there is between the choice of their actions, thoughts, words, companionships, habits, and the character they will afterwards show.

3. Besides, there are many opportunities for moral teaching, which must not be allowed to pass unused. The results of an examination, some serious misconduct, something important happening in the outside world — all may be used to enforce the idea, that man's value is not chiefly in what he knows; that the real meaning of life and its value belong to a higher plane.

4. The teachers and headmaster ought to be persons of high standing, clearly seeing their duty, so far moral education in their school is concerned. Salaries ought to be given, likely to bring the best and most able to this work. It is most ridiculous, that those who cure the bodies earn often large incomes, while those who shape the minds and build the characters are paid poorly. Teachers in our country seldom come above £ 250. A sufficient salary tends to raise a man's influence, a deficient one cripples it. Undesirable teachers ought never to be maintained, when their probation proved a failure.

5. Discipline should be maintained without unnecessary severity. No moral education is possible without this first condition. Serious misconduct must however be punished with unmitigated strength.

If the discipline is purposely and seriously broken, if the authority of the institution is endangered, the utmost severity should be exercised. It is a dreadful and wicked shame, that public H. S. should be notorious for the bad conduct of its pupils, and that new teachers must first pass a trial-year, to see whether or not they will be the masters of the situation.

6. The pupils ought also to give themselves and each other m o r a l t r a i n i n g.

Smaller trespasses (depending on class and age) can be dealt with by a boy's own court, in which also a couple of boys from a higher form should sit. To prevent some getting privileges over others, let each boy sit in his turn. A teacher, appointed as patron of the class, sees that all is done with some dignity. The boys soon get used to exercising as well as accepting authority and so learn to be independent as well as obedient.

One of the pupils, each taking a weekly turn, be made responsible for daily things, acting as an orderly. He may have special rights and duties, and so learns to have responsibility.

These things, of course, are only a couple of examples, how moral training might be introduced.

7. Outside the school, moral education ought to be in touch with the world into which the youth will soon have to find his place.

So called „Jugend-vereine" are desirable, if they bring the young men together with other young people from quite other spheres of life and work, under guidance of adults, among whom should be one or two of their own teachers.

Sport is, in most of its forms, objectionable. I only would admit, and even encourage swimming, rowing, sailing, winter-sports and gymnastics.

Games are of vital importance. In our country I should prefer the national „kaatsen". But real play — no matches as a rule.

8. The Christian schools have in all matters pertaining to moral education an enormous advantage over the other. First they can and must strengthen moral teaching by dictating moral law as the law of God. They can show, that revelation and experience both teach, that only living in harmony with the law of God will bring blessing to our own life and to the lives of those we influence. And above all, the Christian H. S. can and must continually present the possibility of a real salvation from sin and the lower self by Jesus Christ. It must show and make evident, that it is possible to live in communion with Christ, through Whom power flows to the very centre of our being and our will, — through Whom we can do all things. Christianity, says Kanso Utchimura, not only gives the rails, on which the train will move, but it gives also the driving power.

So a Christian H. S. can be an institution of uncalculable influence, educating to the highest standards of morality we know of. But therefore it is also vital that it should be so, and that those, who teach as well as those who learn there, should be testimonies to this effect. Otherwise it would be positively undesirable in its influence.

(Présenté en français.)

## DE ZEDELYKE OPVOEDING VAN ONZE GYMNASIASTENEN H. B. S'ERS.

### KORTE INHOUD.

1. De intensieve intellectueele opvoeding aan de M. S. [1]) suggereert de voor-alles-gaande belangrijkheid van kennis, als middel om tot eene positie te geraken. Er is mede daardoor een tekort ontstaan aan moraliteit. Door en op de M. S. moet worden getracht, een tegenwicht aan te brengen tegen genoemden invloed.

Dit tegenwicht is de directe zoowel als de indirecte zedelijke opvoeding.

2. Directe zedelijke opvoeding door (niet-frequente) lessen in over onderwerpen van moreele strekking: gezag- vrijheid- moed- rechtvaardigheid enz. ; enthousiasme voor deugd kan gekweekt worden. Karakter is ook afhankelijk van inzicht. „De wet der reciprociteit" moet worden ingezien.

3. Behalve geregelde opzettelijke besprekingen doen zich tal van gelegenheden voor, voor onopzettelijke. Deze dienen niet ongebruikt voorbij te gaan. Iedere gelegenheid moet benut worden om aan te toonen, dat de waarde van het individu niet voornamelijk ligt in zijn bekwaamheden.

4. Leeraren en directeur (rector) moeten hoogstaande personen zijn. De salarissen moeten hoog genoeg zijn, om zeer goede krachten te krijgen en te behouden. Leeraren, die na een proeftijd niet voldoen, moeten niet worden herbenoemd.

5. Orde en tucht worden zonder onnoodige strengheid gehandhaafd. Ergerlijke dingen moeten echter *zeer* streng behandeld worden. Wordt de geest der inrichting bedreigd, dan worde met *onverbiddelijke* strengheid gehandeld.

6. De leerlingen moeten ook elkaar en zich zelf zedelijk opvoeden.

Sommige kleinere vergrijpen (afhankelijk van klasse en leeftijd) kunnen worden behandeld door een eigen rechtbank, waarin ook een paar jongens van een hoogere klasse zitten. Om bevoorrechting te voorkomen moet ieder op z'n beurt er zitting in nemen. Een leeraar, die als patroon der klasse fungeert, zorgt dat alles waardig toegaat. Spoedig gewennen de leerlingen zich zoo aan uitoefenen en aanvaarden van gezag, en daarmede aan onafhankelijkheid en gehoorzaamheid.

Een der leerlingen zij, bij wekelijksche beurt, aansprakelijk voor de dagelijksche dingen: orde in het lokaal, rapporteeren van bijzonderheden aan den directeur, enz. Hij hebbe bijzondere rechten en plichten;

1) Met M. S. wordt hier bedoeld iedere Middelbare School, alsook Gymnasium, Kweekschool voor onderwijzers.

zoodoende leere men verantwoordelijkheid dragen. — Dit zijn slechts een paar grepen.

7. Buiten de school is voeling met de maatschappij zeer gewenscht. Sport is meestal verderfelijk; uitzondering vormen zwemmen, roeien, zeilen, wintervermaak en gymnastiek.

Als spel niets beter dan het Nederlandsche kaatsen. Maar spel zij *nooit*: wedstrijd.

8. De christelijke M. S. heeft een *grooten voorsprong* hierin, dat ze de moreele wetten imperatief poneeren kan als Gods wetten., en dat zij voortdurend de leerlingen kan voorhouden, dat er door Jezus Christus voor ons allen mogelijkheid is — geheel binnen ons bereik — om van de zonden en lagere aandriften verlost te worden, en om een leven van gemeenschap met Christus te leven, door Wien kracht invloeit in het centrum van ons wezen en onzen wil — door Wien wij alle dingen vermogen.

Dit dient de Chr. M. S. ook te openbaren in de levens van allen, die er aan werken en te brengen aan allen, die er opgeleid worden. Indien de Chr. M. S. echter hierin te kort schiet, dan is haar invloed ten opzichte der moreele opvoeding ongewenscht te achten.

De Chr. M. S. heeft dus als bijzonderen plicht om in deze dingen vooraan te gaan.

(Présenté en hollandais.)

# LA FORMATION DU CARACTÈRE DES ÉLÈVES DANS LES LYCÉES ET COLLÈGES DE JEUNES FILLES

(RÔLE DU PROFESSEUR)

PAR ERNESTINE FAURE

PROFESSEUR DE LETTRES AU COLLÈGE DE JEUNES FILLES DE VALENCE (DRÔME)

---

PLAN

1. Influence de l'instruction sur la formation du caractère des élèves.
2. Education morale plus directe donnée par le professeur — Sentiments qu'il doit s'efforcer de développer chez les élèves: sincérité, dignité, droiture, bienveillance. Moyens à employer, conduite personelle du professeur, exemples pris dans la classe.
3. Conclusion — Utilité de former des caractères et de donner aux élèves un idéal.

Dans tous les lycées et collèges de jeunes filles, l'éducation morale fait l'objet des soins assidus des professeurs. Le but des établissements secondaires de jeunes filles est de former des femmes joignant à une culture générale un caractère fortement trempé.

Je trouve que l'instruction exerce une grande action sur la formation du caractère. Les élèves contractent au lycée l'habitude du travail et surtout de l'effort. Pour arriver à subir des examens, les élèves sont obligées de se livrer à certaines études pour lesquelles elles ont parfois peu de dispositions. Par cela même, elles apprennent à discipliner leur esprit et à développer leur volonté. Si elles parviennent à surmonter des obstacles qui leur paraissent d'abord infranchissables, pour quelques-unes par exemple à acquérir une certaine force en mathématiques, ce sera une excellente leçon de persévérance pour l'avenir. Il est rare qu'une jeune fille qui a obtenu des diplomes difficiles devienne plus tard une femme mondaine et frivole.

Au reste toute branche d'études a une valeur éducative: la culture classique surtout a une haute portée morale. En lisant les tragédies grecques, les jeunes filles apprennent des héros antiques le courage,

a résignation, l'esprit de raison et de juste mesure. En lisant des chefs d'œuvre des littératures modernes, nos élèves entrent en contact avec les plus grands penseurs de tous les siècles et de tous les pays; à une telle école elles ne peuvent que puiser, avec l'amour du beau, l'élévation des sentiments, et l'horreur des passions basses et coupables. J'ai vu souvent des élèves partager presque la terreur de Richard III devant les spectres de ses victimes et au contraire émues devant la clémence d'Auguste pardonnant à Cinna ou de la générosité de Mgr. Bienvenu envers Jean Valjan. C'est au professeur d'ailleurs à faire ressortir de tels exemples, à faire naître chez ses élèves l'admiration pour la bonté ou la force morale. Les exemples historiques ont plus de valeur encore car ils sont vécus. Il est bon de stimuler l'ardeur et l'énergie des élèves en leur montrant les luttes qu'ont soutenues les plus grands hommes dont s'honore l'humanité. Oserait-on être paresseux en présence de l'activité d'un Newton ou d'un Franklin? Oserait- on se plaindre d'un échec quand on voit les difficultés qui ont assailli les maîtres de la science et de la pensée?

Mais à côté de cette éducation morale en quelque sorte indirecte se place l'éducation morale directe donnée dans des cours spéciaux, ou pour parler plus justement dans tous les cours du professeur. Le professeur n'a pas qu'à remplir strictement un programme, il doit aussi développer chez ses élèves, en vue de la formation du caractère, des sentiments de sincérité, de dignité, de droiture et de bienveillance.

Je place à la base du caractère et de toute vertu la sincérité. Le meilleur moyen d'inspirer aux élèves le sentiment de la sincérité, c'est d'être sincère soi-même. Certains professeurs revêtent trop souvent un masque devant leurs élèves, ils évitent de dire ce qu'ils pensent de peur de blesser des convictions personnelles ou familiales, d'aucuns croiraient en agissant autrement violer le principe de la neutralité religieuse. Sans doute, le professeur doit respecter toutes les croyances, mais doit-il pour cela cacher les siennes, avoir honte de son drapeau? Du reste il est impossible de demeurer complètement neutre; un tel enseignement serait parfaitement incolore et ne porterait pas de fruits. Il est permis au professeur de tout dire, à condition qu'il le fasse avec tact et modération. Pour amener les élèves à la sincérité, le professeur doit les encourager à exprimer leurs propres sentiments, donner des devoirs qui fassent appel à la personnalité. Il ne faut surtout pas que le professeur blâme vivement les sentiments de l'élève lorsqu'il les trouve singuliers, ce serait fermer la porte à l'expansion; qu'il se permette seulement un reproche amical. Le professeur doit aussi punir sans faiblesse chez l'élève la ruse et le mensonge. S'il est bon de pardonner une étourderie ou une faute spontanement avouée, il faut être impitoyable pour la dissimulation.

Deux sentiments me semblent étroitement liés à la sincérité: ce sont la dignité et la droiture. La dignité est le respect de soi-même. L'élève, par l'instruction, acquiert une certaine valeur personnelle au point de vue intellectuel, doit dans sa vie morale réprouver les petits moyens, les bassesses dont trop de personnes usent encore pour arriver à leur but. Il faut apprendre à l'élève la répulsion de la veulerie et des laideurs morales. Qu'il ait „les haines vigoureuses que doit donner le vice aux âmes vertueuses". Qu'il place la satisfaction de sa conscience au-dessus du succès! On doit mettre en garde les élèves contre les dangers du respect humain, contre les suggestions de l'opinion publique. Sans admirer absolument Alceste, il est à souhaiter que les élèves s'éloignent de Philinte.

Energie, sincérité, droiture: telles sont les bases essentielles du caractère, mais il faut y joindre la bienveillance. La bienveillance ne saurait se confondre avec l'amabilité mondaine toute conventionnelle et toute factice ni avec un optimisme béat qui exclut la clairvoyance. La bienveillance, c'est le désir sincère d'être utile, c'est cette vertu sociale qui rend la vie plus douce, les relations plus agréables, les amis plus chers. Cette vertu nécessaire à tous semble être surtout une vertu féminine, la femme doit apporter au foyer et dans la société des qualités de bonté rehaussées par l'amabilité et l'égalité d'humeur.

Pour cultiver la bienveillance chez les élèves, il faut combattre d'abord les préjugés de caste et l'intolérance. Nul enseignement ne peut mieux remplir ce but, ce me semble, que l'enseignement laïque, largement ouvert à tous et où l'on apprend à admirer également tout ce qui mérite de l'être, où l'on admet toute noble pensée, qu'elle émane de Bossuet ou de Renan. Il faut montrer aux élèves qu'au-dessus des barrières établies par les hommes, il y a place pour la fraternité sainte de tous les grands coeurs et de toutes les bonnes volontés. La camaraderie entre élèves de divers milieux peut détruire bien des préjugés, il faut veiller à ce que cette camaraderie existe dans les classes. Le professeur doit s'efforcer d'être bienveillant envers ses élèves, il doit s'intéresser à leurs progrès, être chagrin de leurs fautes ou de leurs échecs, aller les visiter dans leurs afflictions ou leurs maladies, les aider en cas de besoin ou de revers. Un professeur doit aussi répandre dans la classe l'esprit de solidarité qui ne consiste pas seulement à ne pas dénoncer un élève étourdi ou fautif, mais à se prêter une assistance mutuelle. Il faut apprendre aux élèves à voir autour d'elles, non-seulement le monde extérieur, mais les peines et les souffrances morales de leurs compagnes, afin d'y compatir. La vraie charité qu'on va chercher loin se trouve souvent autour de nous, à nous de l'exercer avec délicatesse à l'égard de ceux qui nous coudoient.

En un mot, il faut que l'éducation morale soit l'apprentissage de la

vie. Veillons donc à ce que les élèves avec l'amour du vrai que leur donne la science, l'amour du beau que leur inspirent les lettres et les arts; acquièrent l'amour du bien qui est la plus belle des inclinations supérieures. Puisse la femme de 20ième siècle, plus instruite, plus virile que ses devancières réaliser ou du moins tendre de plus en plus vers un idéal de justice et de charité!

(Présenté en français.)

# DIE SCHULGEMEINDE ODER SELBSTVERWALTUNG DER SCHÜLER

VON LILLI JANNASCH,

GESCHÄFTSFÜHRERIN DES DEUTSCHEN BUNDES FÜR WELTLICHE SCHULE UND MORALUNTERRICHT, BERLIN

Mit der zunehmenden Demokratisierung aller Kulturländer werden die Anforderungen an ethische Jugenderziehung immer umfassender und dringender. Ueberall sehen wir wie sich die menschliche Gesellschaft zur beruflichen, kulturellen und politischen *Selbsthilfe organisiert* und immer mehr bestrebt ist, alle autokratischen einengenden Einflüsse auszuscheiden.

Angesichts der tiefen sittlichen Bedeutung der *organisierten Selbsthilfe* für den menschlichen Fortschritt, müssen wir auch die Schule in demokratischem Sinne ausbauen, um der Jugend Gelegenheit zu geben ihre Interessen *selbständig* zu vertreten und zu fördern. Nur durch rege Mitarbeit aller Schüler an der Schulgemeinschaft kann der Blick für verständige Selbsthilfe sowie Freude und Geschick für organisatorisches Wirken geschult werden. Die Grundlage für eine gesunde sozial-ethische Erziehung der Zukunft muss *der Schulstaat, die Schulgemeinde* werden, die gleichzeitig auch das Fundament für den Ausbau der ethischen Schule ist.

Die soziale Erziehung durch die Schuldgemeinde erstrebt keineswegs ein Aufgeben der persönlichen Eigenart, wie die Vertreter des Individualismus fürchten, im Gegenteil. Die Mitarbeit an der Gemeinschaft bietet die beste Gelegenheit für die Ausbildung des Charakters, da sie die Lebenseinsicht, das Erkennen der tieferen Lebenszusammenhänge in jeder Weise fördert. Denn der Ausbau des Zusammenlebens besteht nicht in Unterwerfung unter den Massenwillen oder die Massensuggestion, sondern darin, die fortschrittlichen Gedanken und Ueberzeugungen in die Menge zu tragen, damit diese erstarkt und sich neue Waffen der Selbsthilfe schmieden kann.

Es handelt sich bei Durchführung der Schulgemeinde durchaus nicht um eine blosse Anlehnung an amerikanische Sitten, obwohl der Schulstaat dort zuerst praktisch begründet wurde, sondern um die Erfüllung einer Forderung, die viele unserer grossen Sozialpädagogen wie

Pestalozzi, v. Stein, Robert Owen, Fröbel u. A. gestellt haben. Ist doch der Fröbelsche Kindergarten selbst nur eine Vorstufe der Schulgemeinde!Bildet man das Kindergartensystem in der Schule weiter, so hat man die Schulgemeinde. Die Pädagogen der Vereinigten Staaten sind diesen Weg gegangen. Der Ausbau der Schulordnung, die Wahl der Ordnungsbeamten, die Einteilung der Schulämter, die gegenseitige Hilfe muss mehr und mehr das Werk der Schüler werden. Der Lehrer muss der Berater, aber nicht der Befehler sein. Die Schulgemeinde kann natürlich nicht in kurzer Zeit durchgeführt werden, ihre Entwicklung muss sich durch sämtliche Klassen erstrecken. Sie muss allmählich und organisch aus den täglichen Bedürfnissen und Erfahrungen der Jugend herauswachsen und entsprechend ihrer zunehmenden Reife immer weiter ausgestaltet werden.

In Europa hat der Schulstaat bisher nur in der Schweiz grössere Verbreitung gefunden. Deutschland und Oestreich weisen nur vereinzelte wenn auch sehr erfolgreiche und interessante Versuche auf. Wichtig ist es zu bemerken, dass alle Versuche im deutschen Sprachgebiet zuerst unter besonders schwierigen Verhältnissen stattgefunden haben. In Zürich hat Lehrer Hopp an einer besonders verrufenen Schule vor Jahren den Schulstaat zuerst eingeführt. Seither ist er in vielen Kantonen der Schweiz in Schulen und Fürsorgeerziehunganstalten eingeführt worden. Der östreichische Vorkämpfer Direktor Prodinger hat am königlichen Staatsgymnasium in Pola (Kriegshafen in Istriën) den Schulstaat eingeführt als einen letzten Versuch um den schrankenlosen Nationalitätenstreit zu bekämpfen, der seine Schule durchtobte. Seine Erwartungen haben ihn nicht getäuscht. Bereits nach einem Jahr zeigten sich die sozialen Wirkungen der Schulgemeinde. Einen durchaus eigenartigen Versuch hat Lehrer Johannes Langermann in seiner Hilfsschule (Schule für geistig und moralisch minderwertige Kinder) in Remscheidt gemacht. Die sittlich belebende Wirkung, die der Schulstaat auf diese Kinder ausübte, gehören mit zu den bedeutsamsten pädagogischen und psychologischen Erfahrungen der modernen Erziehung. Langermann schildert sie in seiner kleinen Schrift: Der Erziehungsstaat.

Praktisch ist die Schulgemeinde der Ausgangspunkt für den ethischen und staatsbürgerlichen Unterricht. Dafür ist die Tatsache der beste Beweis, dass die Lehrer, welche den Schulstaat einführen, die Notwendigkeit einsahen die Erfahrungen und Beobachtungen, die sich aus den neuen Verhältnissen ergaben, durch eine allwöchentliche Aussprache mit den Schülern zu vertiefen und zu klären. Diese Besprechungen haben durchaus den Charakter der Lebenskunde (Moralunterricht). Sehr bemerkenswert ist auch, dass in der deutschen Literatur über Schulgemeinden allenthalben hervorgehoben wird, dass sie den

Geist und die Pflege der Brüderlichkeit ausserordentlich fördert. Ohne wahre Brüderlichkeit kann aber keine Demokratie sich gesund entwickeln. Deshalb muss jeder, der in der Demokratie die Möglichkeiten für eine höhere Stufe der socialen Lebensgestaltung erblickt, den Weg für die Schulgemeinde bahnen helfen. Nur wenn den jungen Menschen in Zukunft Gelegenheit gegeben wird, sozial vorbereitet und organisatorisch geschult ins Leben zu treten, werden sie vom Schulbürger aufwärts den Weg zum Gemeinde-, Staats- und Weltbürger finden.

Verzeichnis der deutschsprachlichen Literatur:

Foerster, Friedr. Wilh. Schule und Charakter. Berlin, Schulthess & Co. Pr. 5, 40. Mk. — Hopp, Joh. Selbstregierung der Schüler. Zürich, Schulthess & Co. Pr. 2 Mk. — Burckhardt, G. Klassengemeinschaftsleben. Pr. 2, 40. Mk. Zehlendorf b/ Berlin Mathilde Zimmerhaus. — Langermann, Joh. Der Erziehungsstaat. Pr. o. 80. Mk.

(Présenté en allemand.)

# DAS RECHT DER JUGEND AUF BERUFLICHE AUSBILDUNG

VON DR. ELSBETH GEORGI

ZÜRICH

I. Der heranwachsende junge Mensch bedarf einer gründlichen Berufsbildung sowohl um seines späteren *wirtschaftlichen Fortkommens*, als insbesondere auch um seiner *Charakterbildungs* willen. Denn die Berufslehre vermag den Lehrling, das Lehrmädchen, an geregelte Tätigkeit zu gewöhnen, zu qualificierter und folglich auch mehr oder weniger anregender Arbeit zu befähigen, während bei häufigem Wechsel von Arbeitsplatz und Arbeitsart, bei primitiver und einförmiger Tätigkeit, wie sie dem ungelernten jungen Arbeiter zu Teil wird, Arbeitsamkeit und Arbeitsfreude nur schwer zur Entwickelung gelangen. Ferner ist der ungelernte junge Arbeiter in einem Alter, da der Lehrling noch eine gewisse Ueberwachung und Fürsorge seitens der Meistersleute geniesst, schon völlig sich selbst überlassen, oft ohne Aufsicht, Anhalt und Heim; und während der Lehrling sich mit einem bescheidenen Taschengeld begnügen muss, verfügt sein ungelernter Altersgenosse bereits über ein verhältnissmässig hohes Einkommen, gewöhnt sich leicht and eine anspruchsvollere Lebenshaltung und steht daher, wenn bei der gerade den ungelernten Arbeiter so leicht treffenden Arbeitslosigkeit der Lohn zeitweilig ausbleibt, in besonderer Gefahr, sich trüben Einkommensquellen zuzuwenden.

II. Der so wichtigen beruflichen Ausbildung der Jugend stellen sich aber mancherlei *Hindernisse* in den Weg.

1. Einerseits fehlt es in vielen Fällen den Eltern an der nötigen Einsicht, sei es, dass sie nicht wissen, was für Eigenschaften ein bestimmter Beruf voraussetzt, welche Aussichten er bietet, und wie und wo er zweckmässig erlernt wird, sei es, dass die Eltern die Notwendigkeit einer speziellen Berufsbildung überhaupt verneinen. In letzterer Hinsicht wird insbesondere den heranwachsenden Mädchen gegenüber viel gefehlt. Denn während es in weiten Kreisen als selbstverständlich gilt, den Sohn, wenn irgend möglich, in die Lehre zu schicken, wird häufig genug auf die berufliche Ausbildung der Tochter wenig oder nichts

verwandt. Möglich, dass hier die Berufslehre oft deswegen unterbleibt, weil Eltern und Tochter auf eine baldige Verehelichung zählen. Aber so begründet, wenigstens in Bezug auf die Mädchen der Arbeiterklasse, diese Voraussetzung im allgemeinen auch sein mag, so unberechtigt ist die Folgerung, dass sich deswegen die berufliche Ausbildung der Mädchen überhaupt nicht „rentiere". Denn Abschluss und Dauer der Ehe bleiben doch immerhin ungewiss, ganz abgesehen davon, dass zahlreiche Frauen nicht nur vor und nach, sondern auch während der Ehe auf Broterwerb angewiesen sind. Uebrigens sollte die Voraussicht der Heirat um so mehr den Gedanken einer hauswirtschaftlichen Ausbildung der Mädchen wecken, die diesen dann nicht nur in der eigenen Familie zu statten käme, sondern ihnen im Notfall auch eine Verdienstquelle erschlösse. Aber wie die berufliche Ausbildung der Mädchen im allgemeinen, so lässt auch deren Vorbereitung auf den so ungemein wichtigen Hausfrauenberuf vielfach zu wünschen übrig; vor allem dann, wenn die Mutter davon selbst nichts versteht, oder wenn sie ausserhäuslicher Erwerbsarbeit nachgeht, und wenn die Tochter alsdann sogleich nach der Schulentlassung in die Fabrik eintritt, ohne zuvor wenigstens vorübergehend eine geeignete Dienststelle anzuhnemen und dabei die übrigens gesundheitlich viel zuträglichere und nur scheinbar schlechter entlohnte Hausarbeit zu erlernen.

2. Nicht immer freilich mangelt gerade Einsicht und guter Wille der Eltern, vielmehr scheitert die berufliche Ausbildung des Kindes in zahlreichen Fällen an der wirtschaftlichen Notlage der Familie, sei es, dass die Kinder möglichst bald mitverdienen helfen müssen, sei es, dass die Eltern das erforderliche Lehrgeld nicht aufbringen können. Letzteres wird insbesondere dann leicht eintreten, wenn es sich um geistig oder körperlich gebrechliche Kinder handelt, deren Ausbildung besondere Schwierigkeiten verursacht.

III. Um allen diesen Hindernissen zu begegnen und die berufliche Ausbildung der Jugend zu fördern, muss die Berufsbildung einerseits leicht zugänglich gemacht, andererseits durch gesetzliche Massnahmen gesichert werden.

1. Der *Erleichterung* der Berufsbildung dient zunächst die Aufklärung von Eltern und Kindern über die Bedeutung der Berufslehre, sowie die Beratung bei der Berufswahl. Beides erfolgt am besten durch die Schule oder im Anschluss an sie: etwa mittels Verteilung von Merkblättern, Beratung durch Lehrer und Schularzt, vor allem auch durch systematische Zusammenarbeit der Schule mit dem öffentlichen Arbeitsnachweis, sowie mit ähnlichen gemeinnützigen Instituten, (z.B. Lehrlingspatronate; „freiwilliger Erziehungsbeirat für schulentlassene Waisen"; Vereine zur Unterbringung und Ueberwachung schulentlassener Mädchen in „Dienstlehrstellen", wie in Hamburg und Basel;

„Vermittlungsstelle zur Plazierung Minderjähriger in fremdsprachigen Gebieten der Schweiz" in Zürich, etc.).

Dort hingegen, wo die berufliche Ausbildung der Kinder durch die völlige Armut der Familie gehemmt wird, ist finanzielle Unterstützung erforderlich, wie sie die private Wohltätigkeit auch bereits in verschiedenen Formen bietet, (z.B. Stipendien an begabte Schüler; Freiplätze in Anstalten; Prämien an unbemittelte Eltern als Ersatz für den Verdienstausfall während der Lehrzeit des Kindes, etc.), ohne aber im entferntesten der Grösse der Aufgabe gewachsen zu sein. Daher sollte in allen jenen Fällen, in denen dem Kind wegen des wirtschaftlichen Unvermögens der Eltern eine Berufslehre versagt bleiben würde, die Oeffentlichkeit für die Kosten aufkommen.

2. Die erwähnten Massnahmen zur Erleichterung der beruflichen Ausbildung der Jugend erfüllen aber nur dann ihren Zweck, wenn die Eltern von den gebotenen Ausbildungsmöglichkeiten Gebrauch nicht nur machen können, sondern auch machen müssen, mit andern Worten, wenn die Eltern zur beruflichen Ausbildung ihrer Kinder gesetzlich verpflichtet sind. Das neue Schweizerische Z.G.B., (in Kraft seit 1.I. 1912), erkennt denn auch eine solche *Rechtspflicht der Eltern* wenigstens bis zu einem gewissen Grade an. Denn „die Eltern haben ihre Kinder ihren Verhältnissen entsprechend zu erziehen und insbesondere auch den körperlich oder geistig Gebrechlichen eine angemessene Ausbildung zu verschaffen", (Z.G.B. Art. 275, Abs, 2). Da aber zur Erziehung auch die Berufsvorbereitung gehört, so sind die Eltern verpflichtet, dem Kinde auch eine ihren Verhältnissen entsprechende Berufslehre zu gewähren. Diese Ausbildung soll nach den Anordnungen der Eltern erfolgen, wobei daber „auf die körperlichen und -geistigen Fähig keiten und die Neigung der Kinder soweit möglich Rücksicht zu nehmen ist "(Art. 276). Lassen nun die Eltern diese Rücksicht ungerechtfertigter Weise ausser Acht, oder geben sie dem Kinde überhaupt keine den Verhältnissen entsprechende Berufsbildung, so verletzen sie also ihre Elternpflicht; eine solche Pflichtverletzung aber zieht das Einschreiten der Behörde nach sich, und diese hat nun dafür zu sorgen, dass der junge Mensch einer geeigneten Lehre zugeführt werde, denn „bei pflichtwidrigem Verhalten der Eltern haben die vormundschaftlichen Behörden die zum Stutze des Kindes geeigneten Vorkehrungen zu treffen" (Art. 283). Diese Bestimmung hat übrigens gegenüber der verwandten Vorschrift des § 1666 des Deutschen B.G.B. den grossen Vorzug, dass die Behörde immer dann eingreifen kann, wenn objektiv ein pflichtwidriges Verhalten der Eltern vorliegt, gleichviel, wodurch dieses pflichtwidrige Verhalten herbeigeführt sein mag; das behördliche Einschreiten ist daher in der Schweiz nicht etwa, wie in Deutschland, auf die Fälle beschränkt, in denen das pflichtwidrige Verhalten der Eltern ein direkt

schuldhaftes ist, (B.G.B. § 1666), oder in denen bereits eine erhebliche Verwahrlosung des Kindes vorliegt, (E.G. zum B.G.B. Art. 135).

Soweit die Eltern ihrem Kinde eine ihren Verhältnissen entsprechende Berufsbildung versagen, kann diese also nach Z.G.B. Art. 283 durch die Vormundschaftsbehörde erzwungen werden. Wie nun aber, wenn die Eltern die zur Berufslehre nötigen Mittel weder selbst besitzen, noch von gemeinnütziger Seite erhalten, wenn folglich eine Berufsbildung des Kindes den Verhältnissen der Eltern überhaupt nicht entspricht? Hier endigt offenbar die Rechtspflicht der Eltern, endigt daher, abgesehen von den Fällen, wo Fürsorgeerziehung nach Art. 284, Abt. 1 eintritt, auch die Erzwingbarkeit einer Berufslehre des Kindes, wenigstens nach geltendem Recht. *De lege ferenda* freilich wäre zu wünschen, dass eine *unbedingte Rechtspflicht der Eltern zur Berufsbildung der Kinder* geschaffen würde. Das Gesetz lautete dann nicht nur: „die Ausbildung der Kinder in einem Beruf erfolgt nach den Anordnungen der Eltern", sondern etwa: „die Eltern haben ihre Kinder in einem angemessenen Beruf ausbilden zu lassen und insbesondere auch den Töchtern eine hauswirtschaftliche Schulung zu verschaffen".

Die Anerkennung einer so weit gehenden Erziehungspflicht der Eltern würde dann freilich als Korrelat die *Bereitstellung öffentlicher Mittel für die berufliche Ausbildung unbemittelter Kinder* erfordern. Diese Leistungen, die übrigens selbverständlich nicht den Charakter von Armenunterstützung tragen dürften, lassen sich aber um so mehr rechtfertigen, als es sich bei Gewährung von Mitteln zur beruflichen Ausbildung nicht nur um eine Hilfe für den Einzelnen, sondern eben so sehr um die Förderung der Gesammtheit handelt; wie der Staat durch die öffentliche Volksschule für eine allgemeine Bildung der Kinder sorgt, so sollte er auch die Aufgabe übernehmen, der heranwachsenden Jugend ein Minimum beruflicher Ausbildung zu sichern.

(Présenté en allemand.)

# OVER HET AANDEEL VAN HET VAKONDERWIJS AAN DE MOREELE OPVOEDING VAN DE NEDERLANDSCHE JEUGD

DOOR F. H. JACOBS

VOORZITTER NED. BOND VAN VAKSCHOOLLEERAREN EN -ESSEN; TILBURG

Wanneer hier sprake is van „Vakonderwijs" bedoelen wij uitsluitend hetgeen wel eens, en wel meestal in tegenstelling met het Middelbaar Technisch Onderwijs, genoemd wordt: het Lager Vakonderwijs, ook al ressorteert het, wat toezicht enz. betreft, onder het Middelbaar Onderwijs.

Alle onderwijs, dat speciaal tot een vak opleidt, zal tot het „vakonderwijs" gerekend kunnen worden, maar wij verstaan er hier onder (en deze opvatting heeft in ons land eenigszins burgerrecht gekregen) de ambachtsscholen, vak- en industriescholen voor jongens en voor meisjes, de huishoudscholen en de avondambachts-, avondvak- en avondteekenscholen. Nadere gegevens omtrent deze onderwijsinrichtingen en het daar gegeven onderwijs, vindt men beknopt in het (ook in de Fransche taal verschenen) boek: „Het onderwijs in Nederland" door de Groep I (Opvoeding en Onderwijs) van de Nederlandsche Commissie voor de Internationale Tentoonstelling te Brussel in 1910, werd uitgegeven (prijs ƒ 0.75, bij J. B. Wolters te Groningen verschenen). Wij bedoelen uit deze uitgave de verhandelingen van de Heeren Th. van Harderwijk, B. W. Wierink, Mevr. C. A. Welcker—de Wit en Mejuffr. M. D. Wittop Koning.

Het Middelbaar Technisch Onderwijs (al wordt dit ook in het zooeven vermelde artikel van den Heer van Harderwijk besproken) wenschen wij bij onze bespreking uit te schakelen. Dit toch vergt als grondslag eene meer algemeene ontwikkeling dan het onderwijs dat wij bedoelen en zal meestal voor den leerling eerst aanvangen op rijperen leeftijd. Wij hebben hier dus op het oog het Vakonderwijs aan scholen, voor zoover dit gevolgd wordt door leerlingen wier vooropleiding in den regel niet verder is gegaan dan het onderwijs op de Lagere School, die zij op 12 à 13 jarigen leeftijd hebben verlaten en wij zonderen dan het „Handelsonderwijs" nog uit van onze bespreking.

Voor de leerkrachten aan deze scholen bestaan slechts ten deele wettelijke acten van bevoegdheid. Voor zoover het onderwijs het teekenen omvat, zijn van Regeeringswege sinds 1910 tien acten ingesteld die bevoegdheid geven o. a. voor het teekenonderwijs aan leerlingen in verschillende ambachten. De acten lager onderwijs voor nuttige- en fraaie handwerken zijn vaak eene aanbeveling voor leeraressen aan meisjesvakscholen. Voor het „Voortgezet Lager Onderwijs" dat aan vakscholen gegeven wordt, worden vaak de „hoofdacte" en andere bij-acten L. O. geëeischt. Maar voor andere onderwijsvakken bestaat geen wettelijke bevoegdheid. Daarom heeft hier het particulier initiatief ingegrepen: Door den Bond van leeraressen bij het Huisonderwijs worden examens afgenomen voor diploma's als leerares in behandeling van de wasch, in huishoudkunde en in koken en voedingsleer, terwijl door de Vereeniging van Hoofden van Industriescholen een diploma voor leerares in het dameskleermaken is ingesteld en het plan bestaat, door samenwerking der laatstgenoemde twee vereenigingen, een diploma voor leerares in het lingerienaaien in het leven te roepen. Door de Vereeniging tot Veredeling van het Ambacht worden in samenwerking met den Bond van Directeuren van Ambachtscholen examens afgenomen en diploma's uitgereikt voor leeraar in de praktijk der ambachten.

Bij al deze particuliere examens en vooral ook bij de Staatsexamens voor de teekenacten en voor de vrouwelijke handwerken is de waarborg voor een paedagogische ontwikkeling van de(n) geslaagde vrij gering (over kennis der methodiek spreken wij hier niet) — hier komt nog bij dat de instelling van vele van deze acten of diploma's van zeer jongen datum is.

De diploma's van wege den Bond van leeraressen bij het Huishoudonderwijs uitgereikt bestaan ruim 10 jaar — voor dat van wege de Vereeniging van Hoofden van Industriescholen, is op het oogenblik dat dit geschreven wordt 2 maal geëxamineerd — voor de nieuwe teekenacten is éénmaal examen afgenomen en zoo ook voor het diploma voor leeraar in de praktijk der ambachten, zoodat dus van de meeste thans in functie zijnde leeraren en van sommige leeraressen aan deze vakscholen niet te zeggen is hoever hun opvoedkundige bekwaamheid gaat en dit bewerende houden wij rekening ermede, dat ons van bevoegde zijde verzekerd werd, dat die paedagogische ontwikkeling bij de gediplomeerden voor het Huishoudonderwijs „over het geheel bevredigend" is.

Dikwijls is men over gebrek aan waarborg voor paedagogische ontwikkeling bij deze leerkrachten gevallen. Men heeft, in navolging van hetgeen in Zuid-Duitschland geschiedt, wel eens den onderwijzer van het L. O. met het vakteekenonderwijs willen belasten omdat bij

hem een paedagogische grondslag is aangebracht. Gelukkig heeft men op dergelijke voorstellen, die de hoofdzaak als bijzaak beschouwen en die dus als geneesmiddel zeker erger zouden zijn dan de kwaal, nooit sterk gereageerd. Opmerking verdient zeker in dit verband wat Leon Genoud zegt in zijn werkje „l'Organisation des cours professionels pour apprentis des métiers en Suisse". Bij de beschrijving van dit Zwitsersche onderwijs, dat in vele onderdeelen lijkt op het zooeven vermelde Zuid-Duitsche, schrijft hij:

„On a remarqué, en général, que le dessin technique est mieux enseigné par les gens de profession que par les instituteurs. Cela se comprend. Le practicien, connaît les difficultés d'exécution du travail et les étudiera avec ses élèves, il en étudiera les détails. Il leur laissera une grande liberté d'action. D'un seul modèle, il extraira une quantité de motifs faisant l'objet d'un nouveau travail, ce que ne pourra et ne saura que difficilement faire un instituteur."

Sommige huishoudscholen leiden op voor de examens ter verkrijging van een der reeds vermelde diploma's door den Bond van Leeraressen bij het Huishoudonderwijs ingesteld. Maar de leerkrachten aan de ambachtsscholen en ook aan vak- en industriescholen en voor jongens en soms ook nog aan die voor meisjes, komen in den regel uit de praktijk van het ambacht voort. Door zelfstudie hebben zij moeten leeren wat hen in hunne nieuwe betrekking te pas zal komen, en bij deze bezwaarlijke en niet genoeg te waardeeren, moeitevolle studie, die vaak na vermoeiende dagtaak ter hand moest worden genomen, is aan bestudeering der opvoedkunde weinig, ja niet gedacht. Zelfs het woord is velen onbekend als zij in functie treden. En al geven nu examens in dit vak nog een waarborg dat de geslaagde in de praktijk van het lesgeven een paedagoog zal blijken te zijn, al is 't zeer goed mogelijk (en komt het ook veelvuldig voor) dat onder degenen, die van dit vak geen studie maakten, goede opvoeders en onderwijzers voorkomen, een grondslag moet bij allen aanwezig zijn.

En dit te meer waar paedagogen van naam beweren: dat geen leerkracht voor de klas mag worden geplaatst vóór hem inzicht is bijgebracht in het hoe en waarom van de kunst van onderwijzen, — dat het moeilijk is, dat veel kennis noodig is om uit de vele stof datgene te kiezen wat het kind opnemen en verwerken kan — en te weten hoe het onderwijs gegeven moet worden — en het appercipieerend vermogen van den kinderlijken geest te kennen en daarnaar zijn onderwijs in te richten.

En dan begrijpen wij dat het gewaagd is den op opvoedkundig gebied niet of onvoldoende geschoolde met opvoeding en onderwijs te belasten, want behalve onderwijzen moet de leeraar of leerares aan onze scholen ook opvoeden, zelfs opvoeden onder vaak ongunsti-

ger omstandigheden, dan waaronder zijn (haar) ambtgenoot bij het L. O. werkt.

De noodzakelijkheid van een volledige opleiding voor leerkrachten aan deze scholen doet zich dus sterk gevoelen (zie ook „Het Onderwijs in Nederland", Th. van Harderwijk, pag. 223—224).

Het personeel aan de vakscholen, beschouwt het onderwijs dat zij geven vaak te veel op zich zelf staand, geheel afgescheiden van hetgeen van te voren aan de leerlingen is bijgebracht. De vakonderwijzer heeft door onbekendheid vooral, weinig op met opvoedkundige „theorieën", acht deze voor hem van geen belang. Hij zal de „orde" wel handhaven — want in „orde" ziet hij vaak alles. Iemand die „orde" heeft is alleen *daardoor*, in zijn oog vaak een goed onderwijzer. Nu is orde natuurlijk bij alle onderwijs en we zouden haast zeggen, vooral bij vakonderwijs een noodzakelijkheid, een allereerste vereischte voor het bereiken van resultaten. Maar de beste ordebewaarder is daarom alleen nog geen goed onderwijzer, laat staan een goed opvoeder. Zulk een orde kan ten gevolge hebben angst en schuwheid van den leerling.... en dat is niet bepaald het ideaal bij de opvoeding.

„Praktisch" is het parool bij al het onderwijs aan deze scholen. En te recht — wanneer ten minste ook voor het niet direct practische plaats wordt gemaakt als dit voor den leerling van belang kan zijn, wanneer dit zijne ontwikkeling en opvoeding ten goede kan komen. En daarbij zullen velen, met ons gaarne onderschrijven wat de heer van Harderwijk in het reeds meermalen vermelde boek „Het onderwijs in Nederland", op pag. 219 schrijft: „Op de scholen mag men bij het onderwijs geen rekening houden met het lage peil waarop in 't algemeen de ontwikkeling van den werkman staat, maar men moet zich regelen naar het standpunt waarop de werkman komen moet om in de nijverheid eene waardige plaats te kunnen innemen.

De leerlingen komen, zooals gemeld, in den regel, direct van de lagere school op 12 à 13 jarigen leeftijd naar de vakschool. De kringen waaruit zij afkomstig zijn behooren niet tot de meest hoogstaande — aan hun opvoeding ontbreekt in den regel nog veel. De vakschool krijgt den leerling als kind, levert hem als jongeling af en in dezen tijd, wanneer de ziel en het gemoed makkelijk en veel indrukken opneemt, mag de moreele opvoeding ook op de school niet verwaarloosd worden. Daarbij komt dat de leerling zich reeds „werkman" gaat gevoelen en de daarbij vaak in zijn oog behoorende allures aanneemt, alleen hecht aan practische dingen en daaraan mag o. i. de school niet te veel toegeven, moet zij corrigeerend optreden. Voorwaar is dit een moeilijke taak voor den onderwijzer, maar toch zal dit het ideaal moeten zijn: praktisch voor alles maar praktisch zonder verwaarloozing van de moreele opvoeding.

Men zal meer, dan tot heden meestal het geval is, in den leerling niet alleen den toekomstigen werkman, maar ook den opgroeienden mensch moeten leeren zien.

De leerlingen staan nog aan een ander gevaar bloot. Voor verschillende vakken van onderwijs hebben zij verschillende onderwijzers. Vaak kan wat een bij hen opbouwt, door den andere tot in den grond afgebroken worden en vooral bij opvoeding is in één uur te vernietigen wat in jaren met veel moeite, onder zorgzame leiding was opgegroeid. Het geheele personeel moet dus doordrongen zijn van de noodzakelijkheid, van den wil, maar ook van de kennis om de zedelijke opvoeding naast de praktische ter hand te nemen.

Het is niet gemakkelijk een opsomming te geven van de moreele deugden die bij de leerlingen van vakscholen aangekweekt moeten en kunnen worden. In hoofdzaak zullen zij dezelfde zijn als bij de andere takken van onderwijs. Er is immers geen bijzondere moraliteit voor iedere ambt of ambacht. Maar sommige kunnen wij meer op den voorgrond doen treden omdat zij vooral de(n) arbeidster(der) sieren, al zijn zij bij ieder ander niet van minder waarde. Wij zouden (zonder te trachten een recept te geven, immers 't begrip van moreele opvoeding woont meer *in* den leeraar dan dat het er van buiten af ingebracht kan worden, al sluit dit niet uit dat het begrip voor aankweeken, snoeien en enten vatbaar is) wij zouden dan willen noemen: *liefde* voor het vak naast vakkennis — verlangen naar ernstige arbeidswaardeering voor goeden arbeid — streven naar volmaking — gevoel van eigen waarde en in verband daarmede echtheid en vastheid van overtuiging. Wilskracht en doorzettingsvermogen — zelfstandigheids- en verantwoordelijkheidsgevoel — nauwgezetheid en toewijding bij de uitvoering van de opgedragen taak — beleefdheid — vriendelijkheid — hulpvaardigheid — zelfopoffering — waarheidsliefde — zelfbeheersching — inzien van eigen fouten — eerlijkheid en betrouwbaarheid — plichtsgevoel — en belangstelling niet *alleen* voor zeer speciale vakbelangen.

Voorwaar een bonten rij en nog is hij verre van volledig. En al die moreele deugden komen niet van zelf, „aanwaaien" zij moeten aan onze leerlingen bijgebracht worden en dat is ook de taak van de leeraren en leeraressen aan de vakscholen.

De onderwijzer zal daartoe in de eerste plaats zelf het levend voorbeeld moeten zijn van deze deugden. Daardoor zal hij zijne leerlingen tot navolging prikkelen, zal hij hunne liefde en achting deelachtig worden, zal hij bereiken dat zij zijn hulp en steun met vertrouwen inroepen, in dank aannemen. Daardoor zal hij een orde bereiken die niet berust op vrees en slaafsche onderworpenheid (van verbittering vergezeld) maar een orde die niet alleen in *zijn* belang, maar ook in

't waarachtig voordeel zijner discipelen is. Zijn waarheidsliefde, nauwgezetheid, beleefdheid enz. zullen eene afspiegeling vinden in zijne leerlingen en ook eene goede verstandhouding tusschen leeraar en leerling (waarvan zooveel afhangt) ten gevolge hebben.

Het praktisch arbeiden dat de leerlingen doen, oefent van zelf het doorzettingsvermogen en moedigt zeker aan het betoonen van hulpvaardigheid — zoo vaak toch hebben de leerlingen elkaars hulp noodig en hier wijst dus het onderwijs van zelf den weg om deze deugden aan te leeren.

Er is in den kring van de betrokken leeraren een streven merkbaar om zichzelve en het gegeven onderwijs op dit gebied te herzien. En waar dit streven aanwezig is, zal de weg wel gevonden worden om te slagen. In den Nederlandschen Bond van Vakschoolleeraren en -leeraressen spraken in algemeene ledenvergaderingen bekende paedagogen zooals, de Heeren Dr. Gunning en Beversluys, over opvoedkundige onderwerpen en ook in afdeelingsvergaderingen worden dergelijke onderwerpen meermalen ingeleid en geven vaak aanleiding tot gedachtenwisseling, en ook het feit dat deze Bond aan dit Congres medewerkt moge als een bewijs gelden van activiteit der leeraren en leeraressen ook in deze richting. Het boek van den Heer L. van Essen, directeur der Ambachtsschool te Utrecht„ Over Opleiding en Opvoeding aan Ambachts- Dag- en Avondscholen" heeft ook de geesten wakker geroepen, terwijl het feit ook bij het examen voor de diploma's voor „leeraar in de praktijk van het ambacht" evenals bij die voor een diploma als leerares bij het Huishoudonderwijs een onderzoek naar de kennis der opvoedkunde ingesteld wordt, tot tevredenheid stemt.

Onder de middelen die in staat zijn het gebrek aan opvoedkundige ontwikkeling van het personeel der vakscholen (voor zoover dit bestaat) weg te nemen, zou in de eerste plaats genoemd moeten worden: betere opleiding, of juister gezegd speciale opleiding voor alle leerkrachten aan vakscholen. Deze speciale opleiding behoeft niet volledig te zijn, zij zal slechts aanvulling behoeven te geven van hetgeen elders te leeren is. Voor de toelating tot deze opleidingen zouden èn voor de praktijk èn voor de theoretische vakken vrij hooge eischen gesteld kunnen worden, omdat de aldus geëischte kennis bij een goed vakbeoefenaar(ster) als van zelf aanwezig is en de bestaande vakscholen het benoodigde voorbereidend onderwijs reeds vrij algemeen verstrekken. Op welke wijze dit aanvullingsonderwijs te regelen zou zijn kan hier gevoeglijk buiten beschouwing blijven.

Een machtig middel zal verder zijn het verbeteren van de positie van de leeraren en leeraressen aan vakscholen. Deze opmerking vinde hier plaats, al kan hier sprake zijn van „preeken voor eigen

parochie". Alleen toch door ook hierin verbetering te brengen zullen de betrekkingen aan deze scholen begeerenswaardig worden in ruimeren kring.

Men zegge nu niet: „bij iedere vacature komen toch reeds nu zooveel sollicitanten", want ieder die eenigszins ingewijd is, weet dat onder deze inderdaad groote getallen zeer veel „groen" voorkomt en het getal „rijpen" meestal beperkt is.

Moge de vervulling van deze wenschen niet te lang op zich laten wachten, dan zal het Vakonderwijs voor de moreele opvoeding van de Nederlandsche Jeugd spoedig even zegenrijk zijn als het thans reeds meer speciaal voor haar materieele belangen is.

(Présenté en hollandais.)

# DIE DÄNISCHE VOLKSHOCHSCHULE

VON DR. J. TH. MOUTON

HAAG, NIEDERLANDE

Auf einem Kongresse wie der unsrige, wo eine Sitzung speziell der Besprechung des charakterbildenden Einflusses höherer Lehranstalten gewidmet wird, darf die dänische Volkshochschule nicht unerwähnt bleiben. Fragt man, warum *ich* es wage diesen Gegenstand zu erörtern, so ist die Antwort: weil uns zu unserm Bedauern aus der Heimat dieser einzig interessanten Volkserziehungsanstalt keine eingehende, mehr oder weniger abgerundete Abhandlung über besagtes Thema zugegangen ist. Wir erhielten von Fröken Henni Forchhammer einen Sonderdruck ihres Werkes: „*Moral instruction and training in Denmark*" (in demselben einen Abschnitt „the People's highschools"), welches Werk als 8tes Kapitel in den zweiten Band von Sadlers „Report of an international inquiry" (Longmans Green u. Co.) aufgenommen worden ist; und von Herrn Redakteur A Svenssen zu Sonderberg in Schleswig einige statistischen Mitteilungen über diese Schulen. Das ist alles. Weiter wurden von mir zu Rate gezogen: „*die dänische Volkshochschule*" von Dr. A. H. Hollmann, dem frühern landwirtschaftlichen Attaché der deutschen Gesandtschaft in Kopenhagen, Herausgabe von Paul Parcy zu Berlin im Jahre 1909; „*the danish popular highschool*", ein im August des Jahres 1894 zu Oxford gehaltener Vortrag von Alfred Poulsen, dem Direktor der Volkshochschule in Ryslinge (Fyn). gedruckt zu Odense im Jahre 1907 in der dortigen Aktienverlagsdruckerei; und „*Stimmen aus Nord-Schleswig*, lose Blätter zur Vertretung deutscher Friedensarbeit in der Nordmark", redigiert von Herrn Johannes Schmidt und erschienen zu Hanau im Verlag von Clauss und Feddersen 1911—12. Andères stand mir nicht zu Gebote, aber — und das ist zur Einsendung dieses Artikels der zweite Grund, der als triftig gelten möge, — der Stoff hat mich ungemein gefesselt.

Nach Hollmann sind die Volkshochschulen in Dänemark anders eingerichtet als die in Schweden, Norwegen und Finland, ich darf hinzufügen anders als die in Berlin und Charlottenburg. Nirgendwo sind diese Schulen Universitäten im strengen Dienste der Wissenschaft,

wo der Student die Einteilung seiner Studien von der Fakultät angewiesen bekommt, indem der Zutritt zu jedem einzelnen Teil seiner Aufgabe durch ein Examen wie durch einen Zollbaum abgesperrt ist, wo Kenntnisse erworben werden, deren Besitz die Sperrbäume öffnen soll, die an der Ausübung allerhand Berufe hindern. Sie geben auch nicht was man „University-extension" nennt, Vorlesungen, mittelst welcher das gelehrte Wissen der Universität auf das Gehirn ungeschulter Zuhörer übertragen wird. Es sind weder Gewerbeschulen noch Fachschulen; weder Landwirtschaft noch Staatskunst noch Oekonomie wird dort absichtlich gelehrt.

Es sind freie Schulen ohne Examina, wo der Lehrer in den Unterrichtsstunden seinen Schülern im mündlichen Vortrag Geistesnahrung zuführt und sie zu bilden bemüht ist, während er übrigens in monatelangem Alltagsverkehr seinen persönlichen Einfluss auf sie übt, mit ihnen zu Tisch sitzt, ihr Leben gleichsam Tag und Nacht mit ihnen mitlebt, denn seine Pflegebefohlenen wohnen in der Anstalt. Die Schulen sind sowohl für Schülerinnen als für Schüler zugänglich; die jungen Männer sind da fünf bis sechs Monate im Winter, die jungen Mädchen kommen im Sommer auf drei Monate.

Zöglinge beiderlei Geschlechts. Das galt dem Doctor Grundtvig, dem Vorbereiter und Begründer dieses Unterrichts, als festes Princip, ein Grundsatz, von welchem auch seitdem nie abgewichen wurde.

Grundtvig hatte beobachtet, dass auf dem Lande, sowohl bei Höherstehenden, (Prediger, Aerzte, u. s. w.) wie bei den Bauern die Bildung des Mannes und der Frau sehr verschieden war, und diese Beobachtung soll — wie mir von einem seiner Landsleute mitgeteilt wurde — eigentlich den Anstoss zu Grundtvigs Arbeit gegeben haben.

Wo die Familie die den grössten Teil des Jahres auf sich selbst angewiesen ist, nicht den Einfluss des gesellschaftlichen Lebens ringsherum empfindet und nur aus einigen mehr oder weniger befreundeten Kreisen vereinzelte Bildungseindrücke empfangen kann, ist vor allem nötig dass Mann und Frau einander verstehen können, dass vom Vater und von der Mutter beiden eine wohltätige Strömung ausgehe, durch welche der Kinder Gemütsleben erreicht, gegriffen, geweckt, entfaltet, begeistert wird. Es dahin zu leiten war seine Absicht, der ganzen Landbevölkerung Bildung zu vermitteln sein Ziel. Das war nur möglich, wenn auch die Frau jener Bildung teilhaft würde, wenn auch sie erzogen würde zur Erzieherin. Was Dr. Hollman von dem genannten Grundgedanken erzählt, bezieht sich ausschliesslich auf die dänischen Schulen. Ich entnehme demselben Folgendes: „Eine wirkliche Volkshochschule," sagt er, „ist als solche Grundtvigisch." Die Grundgedanken liegen auf pädagogischem, religiösem und nationalem Gebiete. Ohne Einsicht in die Entwicklung des Kindes zum Menschen lasse sich

unmöglich feststellen, was zu der Herausbildung in jeder Entwicklungsphase erfordert werde. Für Grundtvig stand auch bereits fest, dass zwischen der Periode der Organserziehung (Fröbelunterricht) und der Erziehungszeit, wo Kopf und Herz sich bilden sollen, ein deutlicher Unterschied zu machen wäre. Die Elementarschule reicht für die Masse nicht weiter als höchstens bis zum 14ten Jahre. Da hat die Zeit der Flegeljahre sich bereits eingestellt. Körperbildung steht in dieser Periode im Vordergrunde überall wo der Unterricht die Bedürfnisse der jungen Menschen berücksichtigt: Bewegung, Spiel, freies oder gebundenes, werden das eins und alles. Besser als im Gymnasium oder in den Realschulen wird dieser Forderung in den gewerblichen und landwirtschaftlichen Fortbildungsschulen Rechnung getragen. Im Alter von etwa 18 Jahren erreicht der Mensch — hier citiere ich wörtlich — „in der Regel die höchste Schönheit die er erreichen kann. Die Schönheit welche die Jugend äusserlich kennzeichnet, ist vielleicht eine Durchstrahlung der innern Schönheitswelt, die in diesen Jahren in jedem Menschenleben aufgeht das eine wirkliche Fortsetzung erhält. Die Einbildungskraft malt in so starken schönen Farben, wie sie es nur je im Leben kann. Es ist da ein natürlicher Drang für jeden jungen Menschen in dieser Zeit auf alle Fälle einige Freiheit von körperlicher Arbeit zu haben, einige Ruhe zu haben, dass der Blick sich an der innern Bilderwelt sättigen kann, dass er denken kann über das was er sieht. Die Jugend ist die Zeit der Poesie, der Ideale, der Sehnsucht; aber die wichtigsten Augenblicke in der Jugendzeit sind die grossen Stunden der Begeisterung."

In diesem Entwicklungstadium wird dem jungen Manne und dem jungen Mädchen vom Lande der Unterricht der Volkshochschule geboten. Dieselbe kann also nicht eine Schule zur Erlernung des rein Sachlichen sein, die für irgend ein Fach, für Landwirtschaft oder dergleichen technische Kenntnisse beibringt; keine Schule, wo nur der Verstand in Anspruch genommen und fortgebildet wird. Sie hat die Aufgabe den Sinn fürs Ideale auf den rechten Weg zu führen, das Leben mit Poesie zu durchdringen, das Begehren im Zaum zu halten und richtig zu leiten, Grundlagen zu legen zur Erwerbung von positivem Lebensbesitz im Guten und Schönen, Christlichen und Nationalen. Die Begeisterung der Jugend darf nicht ausgelöscht werden, sie ist kein Rausch, aus dem man möglichst schnell erwachen soll, vielmehr eine Gabe, die man festzuhalten hat, eine Kraft, die das künftige Leben durchdringen muss, soll je ein echtes Menschendasein sich daraus gestalten.

Die Bevölkerung des platten Landes entbehrt in weithin den meisten Staten der Gelegenheit zur Allgemeinbildung. Sie ist in der Hinsicht nicht verwöhnt. Wer da meint, eine solche Bildung sei für sie weniger

nötig, möge eingedenk sein, dass den untersten Schichten der Gesellschaft fortwährend die besten Kräfte entzogen werden, besser gesagt sich ihnen selbst entziehen, um sich anderer Arbeit hinzugeben als das Landleben gewährt, Arbeit im Dienste der Wissenschaft, der Kunst, des Gewerbfleisses, Arbeit im Dienste der Gemeinde oder des Staates, und dass also jene grossen Kreise der Landbewohner, welche die Basis der Gesellschaft ausmachen, immerfort in der Gefahr verkehren, um ihre besten Elemente gebracht zu werden. Wenn der Gutsbesitzer sein Landeigentum verlässt, und seine Leute zurückbleiben ohne andere Aufgabe als pflügen, säen und ernten, wenn keine andere als Bodenarbeit ihnen obliegt, ihr Leben ein rein materielles sein soll, da entzieht er dem Volke was demselben nicht fehlen darf. Die Schule, von der wir sprechen, will diese Lücke ausfüllen; will? — nein sie füllt sie tatsächlich aus. Für zwei und eine halbe Million Dänen gibt es auf dem Lande 71 solcher Schulen. Sie zählen 8000 Schüler, die da allerhand Dinge vernehmen, die sie für ihr Arbeitsfach nicht zu wissen brauchen, aber die für ihren Geist eine herrliche Erweiterung und Erfrischung sind, was auf ihr ganzes weiteres Leben Einfluss haben muss.

Besagte Schulen sind Internate, die Lehrer leben das Leben ihrer Schüler mit.

„Wer zu Bauersleuten sprechen will, muss sich an der Erde halten; über hohe Dinge schlicht und verständlich sprechen zu können, das ist die pädagogische Kunst des Volkshochschullehrers", sagt Christoffer Bruun in seiner „*Folkelige Grundtanker*", benannten wichtigen Schrift über die Grundtvigschen Erziehungsideen. Kennen und Wissen wird dazu erfordert, aber vor allem Persönlichkeit. Mitten in der Schule steht der Lehrer selbst als bildende Kraft, aus seinem Vortrag müssen alle heraushören können was er will und für welche Dinge er kämpft. Das setzt eine bestimmte Lebensanschauung voraus. Grundtvigs Lebensansicht fasst drei Elemente zusammen. Er will das rein Menschliche „durchtränkt" wissen vom Christlichen und Volkstümlich-nationalem. Zunächst vom Christlichen. „Das Christentum", heisst es in den von Bruun mitgeteilten Grundgedanken, „das Christentum und das menschliche Geistesleben haben sich — jedes nach seiner Seite — von einander entfernt. Es ist eine Spaltung in der Menschheit Seele eingerissen, die uns entgegen klafft wie eine Weltwunde. Wir haben ein gottverlassenes menschliches Geistesleben und ein überwiegend pietistisches unmenschliches Christentum." Die Versöhnung der Gegensätze, die Grundvig mit seiner Volkserziehung beabsichtete, kann von einem, der einer bestimmten kirchlichen Richtung folgt, nicht erreicht werden. Die Volkshochschullehrer sollen also kein Dogma verkündigen, sondern selber von „echtem, innerlich christlichem Geiste" beseelt sein. Das klingt nicht orthodox; viele Geistlichen auf dem Lande dürften meines

Erachtens in ebendemselben Satze ihre Ansicht über ihre Lebensaufgabe zu erkennen geben, welches übrigens ihr Bekenntnis sei. Es wird denn auch an der Volkshochschule kein eigentlicher Religionsunterricht erteilt; jeder darf seinem eignen Glauben anhängen und sich denselben bewahren, von der Persönlichkeit des Lehrers muss der versöhnliche Geist ausgehen und die Zöglinge durchdringen. Ein Atheist sei, — lese ich — als Lehrer an solcher Schule nicht denkbar, ebensowenig wie ein engherziger Pietist.

Es ist viel leichter zu erklären was Grundtvig als Gründer der Volkshochschule beabsichtigte, als zu bestimmen in wie weit das Volk solcher Erziehnug bedürftig war; aber aus dem grossen Erfolg dieser Bewegung erhellt aufs deutlichste, dass das Volk in Dänemark reif gewesen zu dem Genuss, den der Grundleger der Schule ihm bot. Das Nationale war für Grundtvig das allerwichtigste in seinem Erziehungsplan. Er war vor allem Germane, Normann, Däne. Als solcher hasste er die literarisch-lateinische, die humanistische Bildung, die für die Höhergestellten gut sei, aber fürs Volk nichts fruchte, die auf Staatsämter, auf angesehene Stellen beim Unterricht, beim Gericht, beim stehenden Heere vorbereite und ihre Schüler, die sie in allen gesellschaftlichen Lagen finde, aus eigensten Kreisen emporziehe und sie derselben entfremde. Das nannte er ein Unheil für den Staat so wie für die Gesellschaft, weil die Bildung in den höheren Schichten nicht in der breiten Volkskultur ihre Wurzeln hat, sondern aus anderm Boden sich entwickelt. Den Bureaukraten geht das Gefühl der Zusammengehörigkeit mit dem Volke verloren. Das Volk — urteilte Grundtvig — das politische Rechte hat und Einfluss auf die Leitung der Staatsgeschäfte, müsse selbstredend in der Ausübung dieser Rechte geübt werden, ihm tue eine andere Bildung not als durch vereinzelt angebrachte Kenntnisse zu erreichen sei. Es bedürfe einer Entwicklung, die es befähige „am Kulturleben der Nation teilzunehmen." Er wollte durch seine Erziehung „eine wirklich nationale Kultur" schaffen, die zu allen Zeiten Grundlage der nationalen Grösse und des Fortschritts des Volkes gewesen. Eine echt menschliche Bildung wollte er, abgesehen von den Erfordernissen für irgend welchen Beruf, keine Spezialerziehung bloss für Amt, Handwerk oder Broterwerb, sondern eine allgemeine Geistesbildung für Männer und Frauen beide. Echte volkstümliche Allgemeinbildung lässt sich nicht verwirklichen, wenn nicht auch die Frau daran teil hat. Des Volkes Art und der Nationalgedanke reden da ordentlich mit.

Nicht Gewerbeschule, nicht Berufs-oder Fachschule darf die Volkshochschule sein; was sie giebt ist unentbehrlich für einen jeden, welche Arbeit er auch vornehme, wovon er lebe, wo immer seine Tätigkeit liege. Ob nicht die Gefahr drohe, dass diese jungen Männer und Frau-

en, indem sie sich solch eine Bildung aneigneten, ihrem Beruf und Daseinsmittel abwendig würden? Keineswegs. Zweifel ist ausgeschlossen. Acht tausend Schüler haben es erwiesen, einundsiebzig Schulen bestanden die Probe, Jahrzehnte besiegelten die Erfahrung. Wie das kommt, brauchen wir erst zu fragen, wenn wir so weit sind zu versuchen, was in unserm eignen Lande erreicht werden könnte, aber ein wenig Licht wird uns bereits gespendet, wenn wir darauf achten, dass der Hauptgegenstand des Unterrichts geschichtlicher Lehrstoff ist, dass als einzig passende Methode der mündliche Vortrag angenommen worden und Charakterbildung das Ziel ist das man ins Auge fasst. Durch Kenntnis der Geschichte kommt man zu wahrer Bildung, sie führt nicht zu Geringschätzung des Bauern — oder irgend eines andern Handwerks, vielmehr zu Gleichwertung der verschiedenen Erwerbsmittel.

Der Einfluss der Volkshochschule macht sich in Dänemark vor allem bemerklich in der Verbesserung der Technik und in der schnellen Entwicklung des Genossenschaftwesens. Letzteres ist von noch grösserer Bedeutung, weil die Bauern dort sich selbst führen und nicht von der uneigennützigen, aufopfernden Arbeit aufgeklärter Landwirte emporgezogen und in die Richtung des Gemeinwesens gewiesen werden. Ihre allgemeine Bildung, die Frucht der Volkshochschule, macht sie eher als andere Landbewohner empfänglich für die Errungenschaften der Technik und die Lehren der Wissenschaft. Der in Dänemark hoch angesehene Inspektor Buus, der zwanzig Jahre hindurch die Tagebücher der Landwirtschaftseleven der Königlich Dänischen Landwirtschaft-gesellschaft zu prüfen hatte und demzufolge den Fortschritt bemerken musste, sagte: „Ich glaube dass die Entwicklung eine Frucht der Hochschulwirksamkeit ist." Herr Buus bestreitet nicht, dass die in kürzester Zeit angeeigneten positiven Kenntnisse verhältnismässig gering seien und nicht von überwiegend grossem Werte, aber er betont den überaus grossen Vorteil, der den Schülern daraus erwachse, dass sie „Denken und Sinnen in Bewegung gesetzt bekommen und als andere Menschen die Hochschule verlassen." Seien die Kenntnisse auch noch so locker, die jungen Leute hätten doch gelernt „zu sehen und zu denken und im Ganzen ihre Kräfte zu gebrauchen". Er sagt, er sei ein Freund der Volkshochschule geworden und glaube nicht, dass einer sich viel mit der Jugend auf dem Lande beschäftigen könne, ohne ein Freund dieser Schule zu werden, denn man könne nicht umhin zu bemerken, dass die Volkshochschulen in hohem Grade dahin wirkten, dass die Jugend für Belehrung und Entwicklung des Lebens empfänglich werde.

Buus spricht hier von jungen Leuten und meint damit Frauen sowohl als Männer, Mädchen sowohl als Knaben. Wie wir schon sahen, musste

die mit dem Zweck der Gemeinbildung angefangene Bewegung notwendig auch die Frau in ihr Streben mit hineinziehen; ohne Mitwirkung der Frauen ist ja allgemeine Volksbildung nicht möglich.

Um sich an derselben zu beteiligen ist es gleichgültig, ob man mit Feder und Tinte, mit Egge und Pflug, Meissel oder Hammer sein Lebensbrot verdiene. Die Volkshochschule raubt keinem die Lust zu seinem Beruf, macht keinen mit seinem Lebensstand unzufrieden, führt vielmehr alle näher zusammen, welche auch die Lebenslage oder die Herkunft sei. Man hat das wohl nicht so aufzufassen, als sässen des Gutherrn Sohn und der Bauernjungen neben einander auf der Schulbank, aber wohl in dem Sinne, dass die Kinder der Lohnarbeiter und die der Arbeitgeber da nicht getrennt sind. Die Bildung der Volkshochschule kennt keine an sich niederträchtig rohe Arbeit, jeder der im nationalgemeinschaftlichen Garten sein Werk zu tun hat, gilt ihr gleichviel. Zwei Grundsätze sind ihre Stützen: Geschichte ist der Schwerpunkt aller menschlichen Kultur — mündlicher Vortrag ist das allwichtige Unterrichtsmittel. Auf diesen beiden beruht der Hauptgedanke: Es werde die Seele geweckt, nicht bloss Verstand und Gedächtnis geübt. Das ist das Ziel für welches gearbeitet wird: dem freien, reichen, kräftigen Menschendasein eine christliche Lebensauffassung beizubringen, die Raum lässt für die wesentlichen Anforderungen unserer Zeit, und mit diesem Ideal als bildenden Trieb die Entwicklung der Volkskraft und der Nationalität zu fördern.

Seit dem Jahre 1978 hat die dänische Volkshochschule sich erweitert. Rödding, wo man die erste Schule dieser Art errichtet, war in Folge des Krieges deutsch geworden; da verlegte man die Hochschule, ihre ältesten Traditionen beibehaltend, nach Askov, und hier gelang es der dänischen Hochschulbewegung Grundtvigs Gedanken weiter auszuführen. Neue Lehrkräfte wurden hier gewonnen, die Geschichtsstunden vermehrt, Naturwissenschaften und practische Fächer wurden als Lehrgegenstände auf den Schulplan gebracht, der Kursus auf zwei Winter geteilt. Viele Schüler, die zur weitern Ausbildung nach Askov kommen, haben schon früher eine kleinere Volkshochschule, eine Fortsetzungs- oder Realschule besucht; es sind unter ihnen welche, die sich bereits Ingenieur, Landwirtschaftskandidat oder derartiges nennen dürfen.

Im Jahre 1885 wurde diese erweiterte Schule auch für weibliche Personen zugänglich. Die Schülerinnen erhalten klassenweise absonderlichen Unterricht, hören aber die Hauptvorträge gemeinsam mit den Schülern. Sie wohnen während der Winterkurse bei Familien im Städtchen; im Sommer aber wird dort der gewöhnliche dreimonatliche Kursus der allgemeinen Volkshochschule für Frauen gleichfalls abgehalten.

Die erweiterte Anstalt hat unter vielen andern dreizehn feste aka-

demisch gebildete Lehrer; 350 bis 400 Schüler besuchen ihren Winterkursus. Bis dahin blieb sie die einzige ihrer Art, und ich werde sie weiter ausser Betracht lassen, da es mir darum zu tun ist im groszen und ganzen anzudeuten was in Dänemark für die Entwicklung der Landbewohner getan wird; die eine erweiterte Schule zu Askov muss dabei gegen die siebzig übrigen zusammen in Bedeutung zurückstehen.

Es ist innerhalb des mir gewährten Raumes nicht möglich hier über das Für und Wider dieser Schulen eingehende Betrachtungen anzustellen. Ich darf aber nicht unterlassen auf den Umstand hinzuweisen, dass das grosse Ansehen, das die Volkshochschule in kurzer Frist in Dänemark gewonnen hat, zum Teil aus den politischen Verhältnissen erklärt werden muss. Der bereits von mir erwähnte Herr Svenssen sagt, die Gründung der ersten dänischen Volkshochschule zu Rödding in Nordschleswig habe bereits im Jahre 1844 ihre Bedeutung in dem dänisch-deutschen Nationalkampfe gehabt. Anfänglich sei es ausschliesslich die dänische Bevölkerung gewesen, die Verbindung mit der Volkshochschule gehabt habe; und das wachsende Verständnis für ihr Wollen und Können begreife man erst recht, wenn man den Nationalkampf immer im Hintergrunde sehe. In deutschen Kreisen werde man jetzt auf sie aufmerksam, es gingen für ihre politische Bedeutung allmählich die Augen auf.

Svenssens Aussage, dass die Nationalitätsidee die Triebkraft der Volkshochschule gewesen, findet ihre Bestätigung in der Geschichte. Der Aufschwung datiert von der Zeit des Krieges, wo Dänemark behufs Deutschlands Verbindung mit der Nordsee seiner Provinzen beraubt wurde.

Die Tatsachen, die das Gesagte bekräftigen, sind interessant: Bis 1864 war die Schule zu Rödding die einzige von Bedeutung für Nord-Schleswig. Seit dem Jahre 1867 (als der 2te schleswigsche Krieg anfing) steigt die Schülerzahl. „Es galt", sagt Svenssen, „die dänische Volkskultur gegenüber dem Eroberer auszubilden." Als nun beim Rescript vom 8ten Dezember 1888 in dem von Preussen eroberten Nord-Schleswig bestimmt wurde, dass in der Volksschule Deutsch die Unterrichtssprache sein sollte in allen Lehrfächern mit Ausnahme des Religionsunterrichts, während bis dahin der Unterricht nur stundenweise auf Deutsch gegeben worden war und übrigens auf Dänisch stattgefunden hatte, fand der dänische Teil der Bevölkerung darin einen Grund „die dänischen Privatschulen zu bevorzugen, wo die Muttersprache und dänisches Geistesleben bei den Kindern und der Jugend bewahrt und gepflegt wurde." Demnach vermehrte sich die Schülerzahl der Volkshochschule; 1889 betrug dieselbe 77, im Jahre 1907 belief sie sich auf 267. Bemerkenswert ist, dass in der Zwischenzeit unter der Wirkung der sogenannten Kollerpolitik (unter dem Oberpräsi-

denten Matthias von Koller wurden zwischen 1898 und 99 viele Hunderte von dänischen Dienstboten aus Schleswig ausgewiesen) die Zahl der Schüler zurücklief. Im Jahre 1897, zählte die Volkshochschule 189 Zöglinge, im Jahre 1902 zählte sie deren 124, um dann wieder in 5 Jahren mehr als zu verdoppeln. Es leuchtet bei diesen Zahlen einem jeden ein, dass die Nationalitätsfrage den Entwicklungsgang der dänischen Volkshochschule bestimmt hat.

Uber den Namen „Hoch"-schule dürften die Meinungen verschieden sein. Aber der Gedanke eine Schule zu gründen, eine freie Schule, wo freie Vorträge die grosse Anziehung sind, wo Volkssagen, Geschichte und Kenntnis des menschlichen Wesens, Naturwissenschaft und die Errungenschaften der Industrie, Nationalhymnen, Dichtkunst und Literatur, der Menschheit Bildung und die schönen Künste den Gegenstand der Unterhaltung abgeben, solch eine Schule auf dem Lande zu errichten unter den Bauern, für deren eigene Sprossen, dieser Gedanke ist, meine ich, Goldes wert. Und mehr als Gold gälte solcher Unterricht. Denn wenn er auch nicht Gold eintrüge, das gezählt und in Haufen gestellt werden könnte, er dürfte goldene Herzen bilden, wie Jan Maclaren sie beschrieben hat. Und sollte dieses Ideal auch nur ausnahmsweise erreicht werden, sollte es sich nur in den höchststehenden der Lehrer, in den edelsten der Hörer verwirklichen, es lohnt sich der Mühe, dass man ihm nachstrebe. Zur moralischen Erziehung gehört vieles was keinen Geldgewinn bringt, sogar vieles was Opfer fordert; zweifelsohne gehört dazu auch die Erziehung in der Volkshochschule, die nicht die Ausbildung zum Fach bezweckt, sondern d i e A u s b i l d u n g z u m M e n s c h e n.

(Présenté en allemand.)

## DE DEENSCHE VOLKSHOOGESCHOLEN

### Overzicht [1])

Een buitengewoon gewichtig verschijnsel vertoont het kleine Denemarken, gelijk geen ander land; inrichtingen tot ontwikkeling en beschaving van plattelandsbewoners worden daar in grooten getale gevonden, zoodat om zoo te zeggen iedereen die in zijn buurt heeft. Dit zijn scholen, waar de jonge menschen leeren, *wat zij niet behoeven te*

1) Voor mijne landgenooten mag ik verwijzen naar „School en Leven," 13de Jaargang, 1191, No. 18, 19 en 20, met een opstel van mijne hand, getiteld: Volksbeschaving op het platteland in Denemarken," waarin de hoofdzaken van bovenstaand betoog zijn behandeld. Het bovenstaande opstel in het Duitsch gesteld, opdat het voor vreemdelingen leesbaar zij, is door mij ingezonden, omdat het ons niet is gelukt, van Deensche hand over dit onderwerp eene bijdrage te ontvangen, die m. i. niet mocht worden gemist voor ons congres. J. Th. M.

Noot van de Redactie. Kort vóór het afdrukken van dit opstel is een inleiding over dit onderwerp ingekomen van Th. Bredsdorff, Roskilde. (Zie het Aanhangsel).

*weten.* Op die scholen wordt men toegelaten zonder examen, men gaat er heen, omdat men lust heeft wat meer te weten dan voor het vak noodig is, men heeft er geen generale repetities, geen overgangsexamens en ook geen eindexamen.

Het was dr. Grundtvig, die sinds 1844 onverdroten ijverde voor de oprichting van scholen op het platteland, waar de landman, de dorpsbewoner zou kunnen hooren, wat den stedeling, die een goede school bezocht, niet vreemd bleef, als hij tenminste zich niet had beperkt tot het leeren der hem opgegeven lessen, maar ook belang had gesteld in wat hij leerde. Maar de landman en (let wel) ook de vrouwelijke dorpsbewoners krijgen dat in den alleraangenaamsten vorm en in de allergunstigste omstandigheden, want zij hooren het in lezingen van uitmuntende leermeesters, met wie zij samenwonen en die zij dus gemakkelijk over het gehoorde kunnen spreken om het beter te verteren.

Een ontwikkeling, die zich zou bepalen tot het manvolk, zou scheefwerken; immers op het platteland is de vrouw toch al meer tot huisarbeid bepaald, dan in steden, en is haar gezichtskring daardoor vanzelf ook beperkter dan die van den man, die uiteraard met anderen meer in aanraking komt. Daarom staat ook voor meisjes de volkshoogeschool open en wel drie maanden des zomers, als een soort van kostschool met betrekkelijk veel vrijheid, terwijl de jongens er des winters vijf maanden kunnen zijn.

Eerst na den ongelukkigen oorlog, die Denemarken terugdrong tot boven het kanaal, dat Oost- en Noordzee zou verbinden tot steun van den Germaanschen wereldinvloed, kwam de voorspoed der volkshoogeschool, die sedert 1844 had gekwijnd. Toen, onder den invloed van de volkshoogeschool, die immers tot waarnemen en nadenken opwekte, maakte de techniek groote vorderingen en bloeide het gemeenschapsleven op, wijl de boeren zelf leerden vooruitgaan en meer dan andere plattelandsbewoners ontvankelijk waren voor de lessen van wetenschap en techniek. De landbouw-inspekteur Buus, die twintig jaar de dagboeken van leerlingen der landbouwscholen nazag en alleen met *landbouwonderwijs* te maken had, heeft gezegd: ik geloof, dat de ontwikkeling ten plattelande een vrucht is van den invloed der volkshoogeschool. Wel is misschien de positieve kennis, die men daar opdoet, niet van groote waarde, maar de menschen hebben leeren denken en nadenken en verlaten als *andere* menschen de volkshoogeschool; al was hun kennis onsamenhangend en licht vergeten, zij hebben leeren hooren, zien, denken, hun volle energie gebruiken. Wie zich met de landjeugd bemoeit, *moet* een vriend der volkshoogeschool worden.

Vraagt men, waarvoor het noodig is, dat het volk zich niet bepale tot de kennis der dingen, die het dagelijksch leven omvatten en het dagelijksch brood leeren verwerven, dan kan Grundtvig ons zeggen,

wat hem noopte, zijn leven aan de volkshoogeschool te geven. Het volk, zegt hij, dat politieke rechten heeft en invloed op den gang van zaken, moet, dit spreekt vanzelf, beide leeren uitoefenen, en dit is niet te bereiken met enkel kundigheden aan te brengen, maar hiervoor is een ontwikkeling noodig, waardoor het kan deelnemen aan de beschaving der natie, die overal den grondslag van nationale grootheid en vooruitgang uitmaakt. Een echt menschelijke ontwikkeling, zonder te letten op de eischen van beroep, vak, ambt, handwerk of broodwinning, voor mannen en vrouwen beiden. Echte volksbeschaving kan niet veld winnen, zonder dat de vrouw daaraan deelheeft. Volksaard en nationaal denken vervullen daarbij een hoofdrol. Daarom mag de volkshoogeschool geen ambachts, een beroeps-, geen vakschool zijn, en in Denemarken is bewezen, dat haar leerlingen door de verkregen beschaving niet afkeerig worden van hun eigen beroep.

Ziedaar dus het doel: de plattelandsbewoners, mannen en vrouwen, te doen deelnemen aan — nog liever in — de beschaving der natie, den grondslag van nationale grootheid en vooruitgang.

(Présenté en hollandais.)

# LE RôLE DES ÉCOLES AGRONOMIQUES EN RUSSIE EN QUESTION D'ÉDUCATION MORALE

PAR LE PRINCE K. ARGOUTINSKY DOLGOROUKOF
ST PÉTERSBOURG.

La première école agronomique qui fut fondée en Russie en 1797, n' eut aucun succès, les paysans pour lesquels elle fut créée n'y envoyaient pas leurs enfants. Il a fallu faire enrôler les éléves comme des recrues. Depuis lors et jusqu'en 1832, lorsque fut fondée une école d'agriculture à Krasnoé Sélo près de St. Pétersbourg, toutes les entreprises de ce coté restèrent stériles. Pendant les 30 années suivantes quelques établissements d'instruction ayant pour but de propager l'agronomie furent bien ouverts, mais ce n'est que l'émancipation des paysans en 1861, laquelle ayant radicalement changé les conditions d'économie rurale des paysans comme des propriétaires particuliers donna la vie à toute une série d'écoles agronomiques dont le nombre commença à s'accroître intensivement surtout les dernières années.

Dans le même ordre se sont accrues en nombre les écoles forestières.

L'accroissement du nombre d'établissements d'instruction qui sont soumis à la Direction Générale de l'Organisation Agraire et de l'Agriculture (ancien Ministère de l'Agriculture et des Domaines) s'exprime par ces chiffres:

| Années | Nombre d'écoles | Nomb. d'élèves |
|---|---|---|
| 1893 | 78 | 3357 |
| 1897 | 141 | 4400 |
| 1907 | 242 | 9814 |
| pour le I janv. 1911 | 293 | 12624 |
| pour le I janv. 1912 | 304 | 14437 [1]). |

Le nombre d'élèves se présente en comparaison avec la quantité d'écoles insuffisant, ce qui s'explique par le fait que dans certaines écoles dernièrement fondées pas toutes les classes ne sont encore ou-

1). Dont 4 écoles supérieures, 18 moyennes et 282 primaires ou inférieures. Les établissements ayant un caractère provisoire sont exclus de ce nombre. Certains établissements d'instruction supérieurs du Ministère de l'Instruction Publique et du Ministère de Commerce et de l'Industrie servent également les buts de l'instruction agricole supérieure.

vertes. Mais en général, on cherche à établir les écoles moyennes et surtout les écoles inférieures pour un nombre d'élèves limité, dans le but de pourvoir, à l'oeuvre d'instruction de la manière la plus efficace.

En 1912 et durant le premier semestre de 1913 la Direction Générale de l'Agriculture ouvrira encore 6 écoles moyennes et non moins de 52 écoles inférieures.

L'accroissement rapide des écoles agronomiques durera, car le besoin d'instruction se fait de plus en plus sentir. On ressent toujours plus fort le besoin de passer à la culture intense. Les conditions de propriété et de possession ayant changé tout dernierèment [2]) pour les paysans -l'élément principal de la population en Russie-rendent tout à fait urgent le besoin de propager les connaissances d'agronomie parmi le peuple. Le gouvernement, les institutions législatives, les zemstvos, les différentes associations, enfin les personnes privées donnent de larges sommes afin de pourvoir à l'augmentation du nombre d'écoles agronomiques et à leur amélioration. Les dépenses de la couronne à ce sujet faites par la Direction Générale de l'Agriculture n'atteignaient en 1907 que la somme de 2091000 rbs., en 1911 cette somme a grandi jusqu' à 4191000 rbs.

La question d'une organisation rationelle de ces établissements d'instruction se présente donc comme fort importante.

De prime abord il semble que ces écoles ayant pour but de propager les connaissances spéciales, la question d'éducation ne doit pas y jouer un rôle aussi sérieux que dans les écoles primaires ou secondaires non professionnelles; pourtant en examinant la chose d'une manière plus attentive l'affaire se présente bien autrement. Les élèves de ces établissements sont déstinés à une sorte d'activité qui exige non seulement le développement normal de toutes les qualités morales et physiques, mais aussi une éducation spéciale pour développer ces qualités à défaut desquelles il leur est impossible de travailler avec amour et dans les conditions de vie peu favorables, que présente la campagne russe, de s'adonner entièrement à leur tâche sans encourir la tendance générale de fuir la campagne pour les tentations de la ville. Dans les écoles de la Direction Générale de l'Agriculture les conditions pour une organisation rationelle de l'éducation en ce sens se présentent comme très favorables. Toutes les écoles moyennes et inférieures de la dite Direction Générale se trouvent hors de villes et d'autres endroits peuplés, chacune possède une quantité de terrain suffisante correspondant au nombre d'élèves, enfin toutes sont organisées en internats. Les élèves externes n'y sont admis qu'à titre d'exception en vertu d'une autorisa-

2) La loi de 1910 permet aux paysans de devenir propriétaires de leur part du terrain commun du „myr", dont ils n'avaient pu profiter auparavant que comme possesseurs en vertu de répartition.

tion spéciale. Les professeurs sont également logés dans les établissements mêmes.

Pour être reçu dans les écoles agronomiques russes nulle pratique préliminaire spéciale n'est exigée; durant la période d'instruction un champ vaste se présente aux élèves pour l'application des travaux physiques et des études pratiques. Tous mes élèves jusqu'à ce qu'ils aient fini le cours se trouvent tout le temps sous la surveillance du personnel pédagogique des établissements.

Dans ce but de donner libre accès de ces écoles à l'élément le plus proche du travail rural, notamment aux enfants des paysans, l'entrée à l'école exige un grade d'instruction tout à fait inférieur.

De là la nécessité de faire introduire dans le cours de ces établissements des études élémentaires, ce qui a pour but un enseignement plus prolongé et la possibilité d'une influence pédagogique de plus longue durée.

L'absence de vacances prolongées pratiquée dans ces écoles ne peut être considérée que comme condition favorable aux buts pédagogiques. Les élèves ont un congé de 10 jours à Pâques, un autre de 3—4 semaines à Noël et une quinzaine de jours, les travaux champêtres finis. Le personnel d'élèves des écoles moyennes et inférieures est à 3/4 composé d'enfants de paysans et d'autres classes, exerçant quelque branche d'agriculture et habitant hors des villes. C'est un élément qui s'adapte facilement à l'influence pédagogique dans le milieu rustique. Le reste d'élèves, ayant passé leur enfance en ville et exigeant dans les nouvelles conditions une attention particulière, offre parfois de ces malchanceux qui avaient déjà été dans divers établissements d'instruction dans les villes et étaient forcés de les quitter.

Pourtant ces derniers ne présentent point de difficultés comme on serait censé de le croire de prime abord, car voyant qu'ils ont dépassé l'âge fixé pour d'autres établissements et que par suite il leur est impossible de passer ailleurs il font tous leurs efforts pour se trouver à la hauteur de la masse d'élèves.

Les horaires dans les écoles sont composés de manière à n'offrir que 3 à 4 heures par jour aux leçons théoriques, le reste du temps étant consacré aux études pratiques, aux expériences, aux excursions et enfin aux travaux physiques qui sont productifs au ménage de l'école.

Pourtant considérant que le travail physique ainsi que les travaux pratiques ont pour but de communiquer les notions nécessaires et de donner l'habitude d'appliquer en pratique les connaissances acquises, il est évident que parfois en les distribuant et en fixant leur nombre, on est obligé de tenir compte non seulement des buts pédagogiques proprement dits; afin de régler cette matière et d'éloigner l'influence pernicieuse de trop de travail physique sur le développement moral et

physique des élèves, la Direction Générale de l'Agriculture a établi un maximum pour les heures des travaux aussi bien pour les mois d'été lorsqu'il n'y a point d'occupations théoriques en classe, que durant la période d'hiver où les occupations du matin en classe sont suivies de travaux pratiques dans l'après-midi. Cette mesure pourtant ne garantit pas toutefois un développement physique normal et l'influence rationelle du travail physique sur le développement des forces morales de certains élèves. Tous les élèves ne possèdent pas les mêmes données, le même développement de ces données, la même santé enfin. De là la nécessité d'individualisation du travail. Le nombre d'élèves limité dans les écoles inférieures facilite l'individualisation, pour le but instructif, aussi bien que pour l'éducation et comme chaque école agronomique a un médecin à sa disposition, l'individualisation du travail physique ne peut offrir aucune difficulté.

Afin d'obtenir un développement physique harmonieux il serait à désirer d'introduire des exercices de gymnastique sous la surveillance générale du médecin.

Malheuresement cela n'existe pas dans les écoles agronomiques, vu que le travail physique y est considéré comme excluant le besoin de gymnastique. Cette considération n'est pas juste à notre avis, car le travail aux écoles agronomiques ayant pour but principal l'enseignement professionnel ne peut pas être suffisamment varié pour obtenir les résultats exigés dans la question du développement du corps, étant subordonné surtout aux exigences du programme d'instruction.

La vie de campagne en hiver, vu la longueur de la saison en Russie et l'éloignement des centres civilisés est très monotone, une école agronomique doit prendre en considération cet inconvénient. Rien ne varie la vie monotone d'une campagne éloignée comme la musique et la lecture. C'est pourquoi les écoles doivent prêter une attention toute particulière à l'enseignement du chant et de la musique. Ces études ainsi que le dessin et le développement d'un goût pour les beautés de la nature doivent adoucir et perfectionner l'âme des élèves. L'amour de la nature, le goût estétique, le goût de la musique et de la lecture doivent les préserver plus tard contre les vices auxquels disposent l'ennui et la monotonie de la vie rustique en hiver. La connaissance de l'hygiène et du premier secours est également d'une grande importance pour les futurs travailleurs. Les élèves des écoles agronomiques dans leur avenir auront surtout à faire aux paysans — l'élément de la population russe le moins soumis à la culture-; aussi peuvent-ils servir de guides à la masse non seulement en fait de connaissances agricoles, mais aussi en ce qui concerne la culture, par leur exemple, leur influence et comme instructeurs. C'est pourquoi les personnes qui s'intéressent à l'éducation morale ne peuvent qu'acclamer l'accroissement rapide du

nombre d'écoles agronomiques russes à côté de l'accroissement encore plus rapide du nombre des écoles élementaires rustiques, les dernières ne pouvant pas être aussi bien montées que les écoles agronomiques mieux munies et beaucoup plus chères.

Evidemment les écoles agronomiques ne peuvent pas être aussi productives dans la question d'éducation morale que l'on pouvait s'y attendre, si le personnel pédagogique n'est pas suffisamment et spécialement préparé. Actuellement ce côté de la question est un des premiers soins de la Direction Générale de l'Agriculture; n'étant point satisfaite des institutions déjà en fonction, la Direction est en train d'établir des institutions pédagogiques ayant pour but de former tout particulièrement des agronomes pédagogues.

THÈSES.

1. Le nombre d'écoles agronomiques s'accroît d'un pas rapide.

2. Les conditions actuelles de ces écoles favorisent une éducation normale morale et physique. Il serait à désirer de compléter le programme par l'introduction de la gymnastique et de l'enseignement de musique et de chant.

3. Comme les abituriens des écoles agronomiques sont en relations permanentes avec l'élément le moins civilisé de la population russe, les paysans, et leur servent d'instructeurs, d'inspecteurs des travaux, et de popularisateurs des connaissances spéciales et professionelles, ils peuvent être les meilleurs agents pour servir au développement moral et avoir une grande influence sur l'amélioration de leurs mœurs et de leur vie intellectuelle.

(Présenté en français.)

The R. W. B. Jackson Library OISE

# ÉDUCATION MORALE ET FORMATION DU CARACTÈRE DES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

PAR DR. S. VAN HOUTEN

ANCIEN MINISTRE DE L'INTÉRIEUR, LA HAYE

Le Comité m'a demandé quelques considérations sur l'Education morale et la formation du caractère des élèves de l'Enseignement Supérieur, lesquelles puissent donner lieu à des discussions entre despersonnes compétentes dans cette matière. Je sens fort bien que la sphère de mes observations a été trop peu étendue pour prendre sur moi la direction de ces discussions, puisque ces observations se bornent à mes propres souvenirs et à ce que j'ai pu observer parmi mes amis et mes parents.

Je dois commencer par avouer que je ne suis pas suffisamment à la hauteur de l'éducation dans les internats comparée à celle de l'externat. En général le système d'éducation dans un collège, comme j'ai appris à le connaître par unde mes parents à une Université anglaise, offre de grands avantages. Dans ce collège régnait une très grande liberté. A côté d'une surveillance, bornée au strict nécessaire, de la conduite, la direction de l'étude n'était autre chose que l'observation du programme en général. Toute imitation de ce système, quand il n'est propre au pays, me paraît cependant dangereuse. Quand la surveillance des étudiants est sévère, le caractère reste mal trempé et les dangers moraux ne sont pas vaincus mais reculés, et la direction de l'étude est sans contredit contraire à l'esprit de l'Enseignement Supérieur, dès que l'on y rattache la moindre entrave à la libre pensée individuelle, ce qui doit être le cas à un haut degré, quand le but positif de l'internat est de former des personnes compétentes à une carrière scientifique, tout en conservant l'attachement à un système religieux, adopté pendant la jeunesse, dans la famille. La vie libre des étudiants avec tous ses dangers est incontestablement préférable à cela.

Mais, et on ne doit pas perdre de vue cela, dans les pays où ce système est généralement appliqué on doit y préparer les jeunes gens; ce manque de préparation a été cause de plus d'un échec, de plus d'une anomalie, de plus d'un abus dans la vie des étudiants même. Ce que je

veux dire est du reste une faute dans l'éducation morale en général, une faute dont les suites peuvent se développer plus largement parmi les élèves de l'Enseignement Supérieur à cause de leur plus grande liberté. Voici la faute en question: avec l'enseignement religieux on a bien inculqué aux jeunes gens quelques principes moraux très généraux sur l'amour de Dieu et du prochain, ainsi que sur la pureté des moeurs, mais on ne lui a pas enseigné de règles de conduite pratiques et intermédiaires, de sorte que la véritable conduite se règle, sans autre réflexion, sur les usages du milieu ou vivent les jeunes gens. Or, si à quelque Université des abus sont en vogue, les novices les imiteront sans trouver dans leurs propres réflexions aucune préparation pour pouvoir les juger d'une manière indépendante ou sans voir assez d'indépendance de caractère pour ne pas les imiter ou pour ne les imiter que jusqu' à une certaine hauteur. Ce qui leur manque ce ne sont pas les principes éthiques mais de simples règles de conduite pratiques : des avertissements contre les premiers pas sur un chemin en pente où les glissades sont inévitables.

Comme une première application de ce que je veux dire, je veux alléguer ici la règle très simple, presque banale mais en réalité de la plus grande importance: „Payez au comptant, ne faites pas de dettes." L'étudiant aussi doit joindre les deux bouts et tâcher de se tirer d'affaire avec la subvention que ses parents ou correspondants lui ont allouée. Mais joindre les deux bouts est une chose difficile, pour les grands aussi bien que pour les petits, et que l'on doit avoir apprise. Voilà pourquoi les parents ou correspondants doivent toujours prévoir la possibilité du dépassement du budget et avoir pour cela des moyens extraordinaires à leur disposition. La différence peut être que par la subvention habituelle l'étudiant ne grèvera pas son avenir, et qu'il le fera par la dépense extraordinaire.

Un autre précepte simple et pratique, que l'on peut mettre déjà en pratique avant que les études à l'Université commencent, est de quitter des sociétés à l'heure que l'on a fixée pour soi-même et de ne pas avoir peur de faire sur ce point sa volonté. La suite logique en est qu'on évite facilement de faire des dépenses où de prendre part à des jeux, à des orgies ou à des visites nocturnes qui ne s'accordent ni avec le budget, ni avec la conception de la vie, mais qui sont le plus souvent la conclusion d'une sociabilité très innocente et inévitable.

Pourtant l'observation de cette importante règle de conduite est en effet beaucoup plus difficile qu'elle ne paraît. Or, c'est une vérité générale et en même temps un des mauvais côtés de notre époque, que l'on respecte fort peu la liberté individuelle. J'ai plus d'une fois soutenu que le précepte moral, inculqué à tout le monde dès sa première jeunesse: „Aime ton prochain comme toi-même" est si irréalisa-

ble. L'amour ne se laisse commander dans aucun de ses sens. Par contre, dans tous les milieux sociaux, il pousse à un excès de pouvoir en imposant aux personnes, à qui l'on veut témoigner son amour, ce qui leur est utile, non selon leur propre idée, mais selon l'opinion des soi-disant cœurs charitables. Si le précepte se bornait à enseigner „Aime la liberté d'autrui comme la tienne propre," le monde en profiterait beaucoup.

Or, ce qu il y a de caractéristique dans la vie des étudiants c'est que la liberté y est beaucoup célébrée, mais qu'on l'y rencontre rarement. Jamais de la vie je n'ai vu, parmi des personnes indépendantes l'une de l'autre, de milieux où l'on fût moins libre, que les associations d'étudiants. Et je ne parle pas ici de cette lamentable époque de noviciat, qui est le commencement de cette soi-disant liberté; mais où trouve-t-on hors des Universités un milieu, où l'individu ose si peu s'écarter de l'usage général de son association et où des actes qui, au fond, ne regardent personne d'autre soient l'objet d'une critique si violente? Une des particularités connues de l'homme, comparé aux animaux, est de pouvoir boire sans qu'il ait soif. C'est déjà en quelque sorte contre la morale naturelle, mais il est réservé à l'élite des jeunes gens d'apprendre à boire par ordre, seulement comme manifestation de sentiments confraternels ou par manière de punition pour des délits purement imaginaires, et souvent encore des boissons alcooliques avec leur suite abominable. Aux Universités allemandes ceux qui se croient l'élite de l'élite doivent encore se taillader la figure par ordre et n'ont pas même la liberté de refuser un duel.

L'abolition des usages (*mos*) inconvenants, régnant parmi les étudiants, par le développement d'un amour de la liberté véritable et individuel, est sans doute une des premières exigences que les bons principes moraux doivent poser et qui seront à un haut degré profitables à la formation du caractère.

Le manque de respect pour la liberté d'autrui exerce encore sous un autre rapport une mauvaise influence sur la vie universitaire. De nos jours la jeunesse souffre partout d'une contrainte d'étude et d'examen de la part de leurs parents. Nombre de jeunes gens, sous la pression des opinions et habitudes de leur famille, tâchent d'obtenir un grade universitaire, sans qu'ils aient le moindre goût de l'étude ni la moindre disposition pour l'exercice d'une profession pour laquelle le grade universitaire les rend compétents. Naturellement les étudiants de cette catégorie appartiennent aux bonnes familles et peuvent dépenser beaucoup d'argent pendant leur séjour à l'Université. C'est à cause de cela que ces jeunes gens jouissent d'une certaine considération dans le monde des étudiants et exercent une mauvaise influence sur la manière de vivre de leur entourage: suivre les cours et étudier sont

deux choses qui, par leur influence, sont reléguées au second plan. Il n'est pas rare que ces étudiants sans disposition ni vocation soient les victimes de la tradition de famille, qui veut que tous aient eu une éducation universitaire. Pourtant les parents veulent voir des résultats à la fin et les jeunes gens finissent par s'éreinter pour terminer leurs études. Bien qu'ils ne soient pas précisément des „penseurs", la très juste observation de Nietzsche peut s'appliquer à eux: „un penseur peut se „contraindre pendant des années à penser à rebours (wider den Strich); „je veux dire ne pas suivre les pensées qui sortent de son coeur, mais „celles auxquelles un emploi, une division de temps prescrite, une sorte „arbitraire de zèle semblent le contraindre. Enfin il tombe malade „cependant, car cette victoire morale apparente corrompt l'énergie de „son système nerveux aussi radicalement que pourrait le faire un excès „moral tournée en habitude. (Morgenröthe p. 329—330). Il va sans dire que cela ne va jusque là que dans des cas particuliers: pour la plupart la délivrance se montre sous forme d'échec répété au premier examen. Plus d'un étudiant-viveur disparaît de la scène sans tambour ni trompette, mais non sans avoir eu une mauvaise influence sur son milieu. La manière de penser à rebours a des suites encore plus fatales pour les étudiants qui, dans les cours de leurs études, perdent le goût de la branche de leur choix, ce qui se présente le plus souvent parmi ceux qui étudient la théologie — la faculté qui n'est nulle part moralement libre — dès qu'ils commencent à douter qu'ils puissent enseigner avec conviction ce qu'on leur a appris, et qu'il soit trop tard de changer de branche ou que leurs moyens ne leur permettent pas. La pensée peut même nous venir que Nietzsche, dans le passage cité, parle par expérience et qu'il a été obligé trop longtemps lui-même de penser à rebours. Le plus souvent cependant ils ne changent pas de branche, mais ils continuent leurs études sans idéalisme. Du moment que le jeune homme considère sa profession future comme un gagne-pain et la préparation comme une leçon que l'on doit apprendre par coeur, il naît entre l'homme et son travail une certaine conformité, mais ce n'est helas! que par la dégradation du caractère. Il est donc de la plus grande importance pour l'Enseignement Supérieur que celui-là seul étudie qui a de l'amour et des dispositions pour l'étude et qui soit tout à fait libre dans le choix de la branche d'études.

Et que fera enfin un jeune homme de l'exigence d'une vie chaste au milieu des séductions de la vie universitaire, quand par son éducation antérieure toute sa chasteté n'est qu'ignorance et inexpérience? Quelques principes éthiques intermédiaires bien expliquées lui seraient plus utiles que la seule règle principale et favoriseraient même beaucoup l'observation de cette règle. La jeunesse est sensible à l'idée que les rapports sexuels ne reçoivent leur charme suprême et leur consé-

cration morale que par l'amour. Contre l'assouvissement des passions, seulement pour satisfaire à la jouissance physique, on peut alléguer, à ce qu'il me paraît, des arguments esthétiques et sanitaires, impérieux aussi pour la jeunesse. Alors il reste encore comme attrayantes et dangereuses les jeunes filles pures et chastes en qui l'instinct sexuel commence à se faire valoir et qui, par légèreté ou ignorance de la séduction et du danger, sont privées de la force de résistance normale. Le respect pour la liberté d'autrui, et en premier lieu pour la liberté morale du camarade, posé ci-dessus comme exigence morale universelle, doit préserver les jeunes gens d'égarements: le respect de la femme les doit retenir de séduction ou d'abus de disposition d'esprit momentanée. Les jeunes filles qui, par leur rang social, ne seront jamais les épouses de ces jeunes gens sont heureusement plus qu'autrefois protégées en Hollande, par l'abrogation de la défense napoléonnienne de la recherche de la paternité; c'est un fait dont les jeunes gens doivent être à la hauteur, car chez beaucoup de ces jeunes gens, qui manquent de délicatesse, la corde sensible passe par la bourse.

Les rapports fréquents avec des jeunes filles du même milieu social et de la même culture, se sentant vraiment femmes et ne songeant à avoir des rapports intimes avec un homme que par amour et pour le bon motif, seront toujours pour les jeunes gens la meilleure manière de former un caractère de haute moralité. Que celui qui a cette occasion ne la néglige pas, pourvu qu'il soit lui-même encore moralement sain et que son idéal à lui soit, comme celui des jeunes filles en question, de former une famille unie dans l'amour, dès que les circonstances le permettent. Si les parents des jeunes filles, et avec le développement actuel de la femme je puis dire les jeunes filles elles-mêmes, font bien attention au caractère des jeunes gens qu'ils jugent dignes d'être admis dans leur intimité, elles pourront exercer une influence salutaire sur la moralité et la formation du caractère de la jeunesse universitaire. Le mauvais côté de la vie de nos jours, qui se fait sentir aussi dans la vie universitaire et qui empêche beaucoup de jeunes gens de se marier jeunes, c'est d'abord le trop gros train de vie et puis le trop grand nombre de jeunes gens, munis d'un grade universitaire, qui se présentent pour une place vacante.

Je crois avoir montré suffisamment par ces exemples de quelle manière je veux mieux armer les jeunes gens contre les séductions de la libre vie universitaire et les protéger contre ses dangers. Pourtant cette vie reste, même dans les circonstances les plus favorables, une forte épreuve que plusieurs ne peuvent soutenir, mais qui, d'un autre côté, fait que la grande majorité des jeunes gens entrent trempés dans la société. Ils ont appris, dans cette période de leur vie, à se tenir sur leur garde contre les égarements, dont les préservaient autrefois la contrainte et

la surveillance, parce qu'ils ont compris qu'il était nécessaire de se maîtriser eux-mêmes. Beaucoup ont payé très cher, hélas! cette expérience et c'est à leurs dépens qu'ils ont appris à vivre, mais on peut être sûr que sans cela ils auraient payé cette expérience, plus tard, encore plus cher. Ainsi, malgré les mauvais côtés, la vie universitaire reste, à mon avis, la meilleure école, et à plus forte raison, quand elle est libre et que les jeunes gens mettent eux-mêmes la main à la pâte pour bannir de leur milieu tout ce qui n'est pas libre, digne, moral et esthétique. On ne déracinera jamais l'usage (*mos*) universitaire, mais il n'est pas difficile de purifier ces usages universitaires de tout ce qui n'est pas en harmonie avec les mœurs moins rudes et les exigences plus esthétiques de nos jours. Puissent les jeunes gens comprendre de plus en plus que ce sont justement ces usages, remontant à des temps antérieurs, p. ex. par rapport au noviciat, aux orgies, à la conduite dans les salles publiques, qui ravilissent leur milieu et font penser à un état de culture fort arriéré. Quant à mon pays, je ne puis nier le besoin d'une pareille purification, mais je ne crois pas que la Hollande soit le seul pays dont on puisse dire cela. Si quelqu'un parmi les congressistes peut rendre un témoignage plus favorable de son pays, il obligera infiniment le Congrès en désignant les moyens par lesquels on a atteint ce résultat plus favorable.

## ZEDELIJKE OPVOEDING EN KARAKTERVORMING BIJ LEERLINGEN VAN HOOGER ONDERWIJS

### Overzicht

Het medegedeelde bepaalt zich tot eigen herinneringen en wat bij vrienden en kennissen is opgemerkt. Eene vergelijking tusschen het internaat (Engeland), waar zeer groote vrijheid voorkomt, en ons stelsel van kamerleven en geheele vrijheid kan door S. niet worden gemaakt, maar elke navolging van het internaatstelsel in landen, waar het niet inheemsch is, acht S. gevaarlijk, omdat het karakter daarbij ongestaald blijft en zedelijke gevaren niet overwonnen worden, zoodat gepast gebruik der vrijheid eerst later kan worden geleerd. Ook moet de studie volkomen vrij blijven naar den geest onzer H. O. wet, wat bij het internaat-stelsel niet het geval is, waar dit tot doel heeft de vorming tot een wetenschappelijke loopbaan te vereenigen met het behoud van aanhankelijkheid aan een in het gezin geldend godsdienstig stelsel. Het vrije studenten-leven met al zijn gevaren is daarboven te verkiezen.

Maar de jeugd wordt daarop niet altijd voldoende voorbereid, vandaar menige mislukking, menige verkeerde „mos" in het studentenleven.

Gemis aan inprenting van intermediaire practische gedragsregelen maakt, dat het werkelijk levensgedrag zich zonder nadenken richt naar

de gebruiken van den kring, dien het jonge mensch binnentreedt. Niet de hooge ethische beginselen ontbreken, maar practische regelen van gedrag, waarschuwingen tegen verkeerde eerste stappen.

Tot die regelen behooren: betaal contant, maak geen schulden; verlaat gezelschappen op het oogenblik, dat u past, zet dan uw wil door. Dit is echter hoogst moeielijk omdat naastenliefde aan novitii wil opdringen, wat haar voor hen dienstig schijnt.

Beter ware, dat die naastenliefde zich beperkte tot liefde van des naasten vrijheid. Immers thans is het vrije studenten-leven in het corps de meest onvrije omgeving die S. ooit leerde kennen, den jammerlijken groentijd zelfs daar gelaten.

Een voorbeeld volsta: drinken zonder dorst is al strijdig met natuurlijke moraal; drinken op bevel is strijdig met de vrijheid; wijl het alcoholica geldt, bovendien met hygiene en wat al niet meer. Op bevel elkanders aangezicht te behouwen, is den Duitschers voor behouden.

Een der allereerste eischen, door goede zedelijke beginselen te stellen en aan karaktervorming ongetwijfeld in hooge mate bevorderlijk, is bevrijding van het studenten-leven van ongepasten „mos", opwekking dus van individueelen vrijheidszin.

Niet-eerbiediging der vrijheid leidt tot kwaad, o. a. bij hen, die niet uit roeping, maar uit familie-traditie studeeren; die in hun studie twijfel voelen opkomen omtrent hun roeping voor het gekozen vak; die met den eisch van rein leven hun academie-leven aanvangen, hoewel die reinheid nog slechts onwetendheid en onervarenheid is. Weerstandsvermogen is dan dikwijls onvoldoende, tenzij de verleiding worde vermeden. Eerbied voor de vrouw moet invloed hebben op de keuze van gezelschap, en die keuze moet vrij zijn; de hulp van ouders van meisjes en van meisjes zelf, die haar vrouwelijke waarde gevoelen en niet anders dan uit liefde en voor het leven nauwere aanraking met een man verlangen, kan in dit opzicht een zeer gunstigen invloed hebben op de zedelijkheid en karaktervorming der academische jongelingsschap.

Het studenten-leven zal, ook onder de gunstigste omstandigheden, een zware toets voor het karakter blijven, waardoor althans de overgroote meerderheid gestaald de maatschappij intreedt, wijl zij in die periode heeft geleerd, zich door eigen inzicht en zelfbeheersching te behoeden. Hebben velen hun ervaring aldaar duur gekocht, nog duurder zou zij gekocht worden in later leven.

Zoo blijft het studenten-leven trots zijn schaduwzijden de beste leerschool, te beter, naarmate het vrijer is en de jongelui zelven het onvrije, onwaardige, onzedelijke, onesthetische méér uit hun kring weren, inziende dat verouderde „mos" hun wereld met een zeer achterlijken beschavingstoestand verbindt.

(Présenté en hollandais.)

# OVER DE ZEDELIKE OPVOEDING VAN DE STUDENT

DOOR Ds. S. K. BAKKER

ZWOLLE

(VEREENVOUDIODE SPELLING.)

Wat ik in het onderstaande opstel over de Zedelike Opvoeding van de student bespreek, berust op mijn kennis van het leven aan Nederlandse Universiteiten. *)

De noodwendig zeer beperkte ruimte mij toegestaan, dwingt mij, de hoofdzaken slechts, aan te stippen.

I. Onder zedelike opvoeding versta ik opleiding tot zedelike zelfstandigheid.

Waar het bij het onderhavige onderwerp niet zo zeer om theoretiese als wel om praktiese vragen gaat, moge deze korte omschrijving volstaan.

II. Ook de student heeft zedelike opvoeding nodig. Om twee redenen.

A. Hij is nog in zijn groei, hij is nog onrijp, niet alleen, wat zijn inzichten, zijn overtuigingen betreft, maar ook, wat zijn karakter aangaat. Daarin mogen zekere lijnen zijn aan te wijzen, ze zijn nog niet scherp doorgetrokken.

B. Hij zal later moeten behoren tot de geestelike elite der natie. Hij zal mee leiding moeten geven, niet alleen aan het wetenschappelik, doch ook aan het zedelik willen en begeren. Derhale moet niet alleen met grote zorg gearbeid worden aan zijn wetenschappelike, maar ook aan zijn zedelike ontwikkeling. Want alleen de zedelijk-sterken kunnen — ongeacht hun wetenschappelike kwaliteiten — inderdaad het volksleven brengen op een hoger peil.

III. De zedelike opvoeding van de student is geen gemakkelik werk. Vier oorzaken maken haar zo moeilik.

A. De studenten verkeren in die zonderlinge periode van hun leven, waarin ze niet meer kind zijn en nog niet man, waarin ze niet meer aan de leiband willen lopen, en nog niet geheel op eigen benen kunnen staan. Een van de eigenaardigheden van deze leeftijd is, dat ze gewoon-

*) De uitnoodiging tot behandeling van dit onderwerp kwam eerst in Januari 1912 tot mij, zoodat mij de tijd ontbrak ook van het studentenleven in het buitenland voldoende kennis te nemen. S. K. B.

lik hun geestelike onrijpheid niet beseffen. Het gevolg daarvan is, dat ze ogenblikkelijk protesteren, wanneer ze merken dat er ook maar de geringste tucht op hen wordt uit geoefend; dat ze zich krachtdadig verzetten, wanneer ze voelen, dat men hen in een bepaalde richting wil leiden. Hier wordt dus een zeer fijne takt vereist, om te bereiken, wat men begeert.

B. Een tweede moeilikheid is gelegen, in het feit, dat men begint met hun te geven, wat zij nog moeten verdienen: de vrijheid. Die is inderdaad ontstellend groot. Hij mag kolleges lopen, hij mag 't ook niet doen. Hij mag studeren, hy mag ook, feestvieren. Hij mag de natuurorde omkeren en van de nacht een dag maken, niemand die het hem belet.

Zo komt hij, pas van de schoolbanken, uit zijn ouderlik huis, zonder eenige overgang, op die gevaarlike leeftijd, waarin hij begint te rijpen tot man, midden in een omgeving, waarin alles wel heel anders is dan vroeger: geen gedwongen schoolgaan, geen lessen leren; de huissleutel, vaak ruim zakgeld, waarvan hij geen rekenschap behoeft te geven.

Het is waarlik geen wonder, dat hij zo in al die heerlikheden opgaat, dat hij de zeer grote gevaren, die ze mee brengen, niet kan zien. Van daar dat het niet gemakkelik is vat op hem te krijgen.

C. Daarbij komt, dat hij verkeerd in een kring, waarin ten aanzien van sommige vragen zeer slappe morele inzichten heersen.

Ik noem twee dingen:

Men weet, zeker, dat men aan de academie komt om te studeren, maar hij, die het nalaat en enkele jaren verboemelt, wordt absoluut niet beschouwd als een mens, die schromelik te kort schiet in het volbrengren van zijn plicht. En over sexuele uitspattingen wordt zeer vergoelikend geoordeeld. Waar nu ook in de studentenmaatschappij de publieke opinie een machtige factor is bij het vormen van het zedelik oordeel, ligt het voor de hand, dat het niet gemakkelik is, in deze dingen een krachtige tegen-leiding te geven.

Deze moeilikheid wordt nog groter, waar de buitenwereld over het algemeen nog zeer zacht oordeelt over de zonden der jongelingschap. Een student moet al buitengewoon veel op zijn kerfstok hebben, voor hij „onmogelik" wordt. De woorden „Jugend musz austoben" en „Men is maar éénmaal jong" spreken in dit opzicht boekdelen, en de student wordt toegestaan, van de student wordt geduld, wat men van geen ander mens zou verdragen. Dit blijkt zelfs in de gerechtzaal. Vergrijpen, waarvoor een proletarier zwaar moet boeten, worden in de student veelal slechts licht gestrafd. Hierdoor gedragen, is hij niet gemakkelik toegankelik voor invloeden, die hem in een andere richting willen dringen.

IV. Op wier weg ligt de opvoeding en hoe moeten zij het doen?

A. Het komt mij voor, dat hier allereerst genoemd moeten worden de ouders. Boven alle anderen hebben zij de plicht, leiding te geven aan hun kind.

Nu geef ik dadelik toe, dat het gemakkeliker is voor een buitenstaander, de ouders deze plicht voor te houden, dan voor hen, die plicht te volbrengen. Immers in verreweg de meeste gevallen staat de student niet meer onder hun dagelikse onmiddelike invloed. Hij moet aan de academie op eigen wieken drijven. Wat zij, direct aan zijn zedelike vorming kunnen doen, moet al geschied zijn vóór die tijd. En in die tijd hebben zij ernstig te trachten, het hierheen te leiden, dat er een zo sterke vertrouwelijkheid tussen hen en hun kind groeit, dat de student het als van zelf sprekend beschouwd, dat hij hen van zijn doen en laten op de hoogte houdt. Ontegenzeggelik schuilt hierin een groote kracht ten goede. Immers daardoor leert hij zich rekenschap geven van wat hij doet, daardoor heeft hij een heilzame prikkel, om dingen, die het daglicht niet kunnen verdragen, achterwege te laten, en wordt hij bewaard voor de dikwijls hoog geroemde doch zeer gevaarlike spontaniteit, die er in de praktijk veel al op neerkomt, dat hij er maar op los leeft.

Daarbij dunkt het mij noodzakelik, dat de ouders de toelage niet te groot maken. „Toen Jessjurun vet werd, sloeg hij achter uit." Er zijn er meer verdronken in de weelde dan in de armoede. In dit opzicht wordt, meen ik niet altijd de nodige wijsheid betracht. Aan de academie worden sommen verteerd, die de haren te berge doen rijzen. Wanneer een moeder mij verzekert, dat haar zoon het onmogelik met minder dan drie duizend gulden kan doen, dan wijst dat op niet onbedenlike dingen. Waarlik, geef het hun niet te ruim. Daardoor zullen ze leren, zich soms zeer begeerde genoegens te ontzeggen, en dat is over 't algemeen voor de zedelike vorming uitnemend. Een dergelijke ascese deed nog nooit iemand kwaad. En daarmee zou ook dit gewonnen zijn, dat de levensstandaard van een deel der studerende jongelingschap wat minder hoog werd opgevoerd, waardoor de groote verschillen in leefwijze, die men tegenwoordig helaas, in de studentenwereld kan waarnemen en die vele verhoudingen vergiftigt, tot een minimum, zouden worden gereduceerd, hetgeen ongetwijfeld een sterke invloed ten goede zou hebben.

B. De professoren.

Het komt mij voor, dat ook in dit opzicht een taak voor hen aangewezen is. Zij zijn er om wetenschap te beoefenen en jonge mensen in de wetenschap in te leiden. Maar juist daardoor verkeren ze in de gunstigste omstandigheden, om ook in zedelik opzicht op hun leerlingen invloed te oefenen. Immers de student begint met hun dat te geven, wat elk opvoeder voor alle dingen nodig heeft: vertrouwen. Hij heeft

respect voor hun wetenschap; daardoor onwillekeurig ook voor hun gehele persoonlikheid.

Nu zijn professoren méér dan enkel geleerden en hun leerlingen méér dan aanstaande geleerden. Zij zijn jonge mensen, die in het voorportaal van het grote leven staan en dit leven heeft voor hen een zegen of een vloek. Spreekt het niet van zelf, zou ik willen vragen, dat hun leermeesters nog op wat anders moeten letten dan op hun mediese of juridiese kennis, dat zij voor hun deel ook te waken hebben, dat uit hen niet alleen voortreffelike medici en juristen; maar ook gave mensen groeien? Ligt het niet op hun weg, ook buiten de collegezaal aanraking met hun discipelen te zoeken, een aanraking, waarbij niet enkel de professor tot de weetgierige spreekt, maar waar de oudere wijzere mens zich geeft aan de jongere, de onervarene? En zijn aan de Nederlandse universiteiten de disputen niet het natuurlike terrein, waarop de oudere en de jongere elkaar ongedwongen kunnen vinden en waar de oudere tenminste in enkelen een zedelike kracht kunnen wekken, die hen voor verdrinken bewaart?

C. De senaat.

Nu reeds geeft de wet aan de academiese senaat het recht de student die zich op ergerlijke wijze misdraagt, het „consilium abeundi" te geven.

De vraag verdient overweging, of het niet zeer gewenst is, dit recht te maken tot een plicht en deze dan ook voor te schrijven voor andere gevallen. Ik bedoel dit: onze universiteiten dragen een tweeslachtig karakter. Zij dienen allereerst voor de wetenschappenlike vorming van de student; maar zij zijn ook inrichtingen, waar men zich voorbereidt voor enig ambt of betrekking. De arts mag praktijk uitoefenen, de meester in de rechten zich wijden aan de rechtspraktijk. Nu komen verreweg de meeste studenten niet enkel met de zuiver ideële begeerte; om wetenschappelik gevormd te worden, doch ook om zich voor te bereiden voor het ambt, dat zij begeren te bekleden. In ieder geval komen ze om te studeren. Of ze dat inderdaad doen, blijkt, zeer enkele uitzonderingen daar gelaten, uit de examina die ze afleggen. Waar nu de verleiding, om het met de studie op een accoordje te gooien, niet illusoir is, waar in gezette studie een voortreffelik tegenwicht tegen jeugdige aberaties ligt niet alleen, doch ook een sterke zedelik-vormende kracht, zou het, dunkt mij, gewenst zijn, dat de wet aan de academiese senaat de verplichting oplegde, de student het consilium abeundi te geven, indien hij niet binnen een, voor elk vak afzonderlik bepaalde, niet al te krap gemeten tijd, zijn examens aflegde, tenzij de student inderdaad blijk gaf buiten alle examen-studie om, zich te verdiepen in wetenschappelike onderzoekingen. Daar is heel goed een regeling te treffen, waarbij het recht tot vrije studie volkomen is gewaarborgd en

toch de student gedwongen wordt tot inspanning. Daardoor zou menigeen er voor bewaard blijven, mee van de schoonste jaren van zijn leven te vergooien, en de maatschappij zou gaan weten, dat er niet zooveel stumpers op haar losgelaten werden.

D. De publieke opinie.

In verband met het hier boven genoemde kan de publieke opinie hier veel doen. Daar is in de laatste tijd, naar het mij voorkomt wel enige verbetering te bespeuren, maar zij is nog veel te slap. Zij laat het b.v. nog altijd rustig toe, dat juristen, die tien jaar studeerden en daarna stumperig op „stellingen" promoveerden, tot hoge staatsambten toegelaten worden. Ik weet natuurlik wel, dat er niet in één ogenblik verandering in te brengen is, maar men moet er toe komen dat de student, die niet studeert of zich vergooit, een minderwaardig individu wordt geacht. De studentenwereld moge een wereld apart zijn, natuurlik ondergaat ze de invloed van de grote maatschappij. De „vox populi" klinkt ook dàár door. Wanneer die zegt: gij jonge mensen ontvangt zo ontzettend veel, het is uw zedelike plicht daarvoor, terug te geven uw ijver, uw goede wil, het is uw plicht U zelf te bewaren, voor het kwaad, opdat Ge straks als sterke innerlik - gezonde mensen Uw plaats onder ons inneemt, dan kan het niet anders, of de student gaat gezette ernstige studie, als iets vanzelfsprekends beschouwen. Zijn jeugd zal hem voor verdorring bewaren en maken, dat hij het „gebruikt jolijk, terwijl Gij zijt in Uwe jonge jaren" niet vergeet.

E. De kerk.

De vraag naar de verhouding tusschen godsdienst en zedelikheid kan hier natuurlik niet behandeld worden. Ik wil daarom, zonder haar te motiveren, alleen als mijn mening uitspreken dat de religie een gezegende invloed kan uitoefenen op de zedelike vorming.

Daaruit volgt, dat ook ten opzichte van de studentenwereld de verschillende kerken als (zij het dan ook zeer onvolmaakte) draagsters van godsdienstige en zedelike idealen, een taak hebben, een taak, die lang niet altijd voldoende is beseft. De Katholieke kerk doet in de laatste jaren in dit opzicht iets in de katholieke studentenvereenigingen. Ook van Protestantsche zijde gebeurt hier en daar iets. Toch mag deze vraag wel ernstig overdacht worden. Wanneer de predikanten — want deze moeten toch in dit geval het orgaan zijn, waardoor de kerk arbeidt — het voorbeeld van Paulus weten na te volgen, en den studenten een student weten te zijn, dan zullen ze ongetwijfeld de weg tot veler hart wel vinden en zorgen dat de belangstelling in godsdienstige en zedelike vragen wakker wordt of wakker blijft. De kerk heeft ten opzichte van dit deel der „spes patriae" een plicht en moet een weg vinden, waar langs zij mee kan werken aan hun zedelike vorming.

F. Zelfopvoeding.

Waar de student zich moet voorbereiden, om in de wereld zijn plaats in te nemen, waar hij, nadat hij zijn studiën heeft volbracht, zich dikwijls reeds dadelik een belangrijke verantwoordelike taak ziet aangewezen, daar is het natuurlik, dat in de kring deze tot mannen rijpende jonge mensen het besef aanwezig is, dat ze zelf aan eigen en elkanders zedelike vorming hebben te arbeiden. Zo heeft menig jong student veel te danken aan ouderen. En meer dan één is door een hartig waarschuwend woord voor dwalingen behoed en heeft door omgang met ouderen een zedelike ruggesteun gekregen. Toch is dat besef van voor elkaar verantwoordelik te zijn nog te slap. Is hier niet een punt, waarop ook van buiten of langs verschillende wegen een kracht ten goede kan worden uitgeoefend, zodat hun eerzucht versterkt wordt en zij hun kring zuiver willen bewaren en wie zich schuldig maakt aan ergelike zonden, niet in hun midden en zeker niet in hun besturen dulden? Hun gezonde jeugd zal hen bewaren, voor alles, wat naar tartufferie zweemt. Maar een krachtige publieke opinie in de studentenkringen zelf kan veel doen.

Het lijkt mij zeer verblijdend, dat in de laatste jaren, aan meer dan één universiteit in verschillende vormen, zich in de kring der studenten zelf een verlangen heeft geopenbaard; om tot klaarheid te komen in zedelike vraagstukken. Hier lijkt mij een terrein aangewezen waarop de dienaren der kerk in contact kunnen komen met de jongeren en waar zij kunnen opwekken de al te vaak sluimerende verlangens naar een leven dat innerlik sterk is en gaaf.

(Présenté en hollandais.)

## UEBER DES STUDENTEN MORALISCHE ERZIEHUNG

### Zusammenfassung

Unter moralischer Erziehung versteht der Verfasser dieses Beitrags die Heranbildung zu sittlicher Selbständigkeit.

1. Dem Studenten tut aus zwei Gründen moralische Ausbildung not. Er ist Bezug auf Einsicht und Charakter noch im Wachstum begriffen; und er soll, indem er dem angesehensten Teil der Nation wird angehören müssen, die Befähigung erlangen später selbst führen zu können.

Nur moralisch starke Menschen können das Volksleben heben.

2. Die moralische Erziehung des Studenten ist keine leichte Aufgabe.

Der Student steht in jener eigentümlichen Lebensperiode — weder Kind noch Erwachsener ist er — die macht, dass er sich auflehnt gegen jeden auch noch so geringen Zwang.

Es wird ihm eine Daseinsfreiheit gewährt, deren Gefahren er nicht kennt, und wodurch ihm schwer beizukomen ist.

Er verkehrt in einem Kreise, wo auf sexuellem Gebiet und hinsichtlich des pflichtgetreuen Studiums moralisch schlaffe Begriffe vorherrschen.

Die Schwierigkeiten werden noch dadurch vergrössert, das die Welt in grossen Ganzen über die Sünden der männichen Jugend sehr mild urteilt.

3. Wem liegt diese Erziehung ob? Und wie müssen diejenigen, denen sie anheimgestellt wird, sich ihrer Aufgabe entledigen?

Allererst müssen als Erzieher die Eltern in Betracht kommen, dann die Professoren, der Senat, die öffentliche Meinung und die Kirche.

Und als sehr wichtig ist zu guter Letzt die Selbsterziehung einzuschätzen, der Einfluss den die Studenten wechselseitig auf einander üben.

(PRÉSENTÉ EN HOLLANDAIS.)

# THE MORAL ASPECT OF STUDENTLIFE IN AMERICA IN CONTRAST WITH THAT IN EUROPE

BY DR. M. C. VAN MOURIK BROEKMAN
BERKELEY, CALIFORNIA

The type of studentlife in America is altogether different from that on the Continent of Europe, in countries like Germany, Holland, Belgium and France. In Europe the student enjoys a freedom as no other class of people ever experiences, while in America he remains pretty well a schoolboy who has to take his courses just as they are prescribed by the faculties, and whose further life too is officially supervised. In Europe the academic senates are used only to oppose to collective offences. To the freedom of studylife corresponds a freedom of studentlife which often degenerates into an absolute libertinism. It has become a custom, a „mos", that the student may allow himself excesses which are condemned in other young men, and a weak public opinion which is still always distinguishing a twofold morality for men and women is exceptionally weak where it regards the sins of students. One of the reasons may be that for a long time only the sons of the so-called best families studied, those who had money enough to make their studentlife not only a life of study, but also a period of pleasure, partly innocent even where it looks critical to the outside world, but partly to be condemned from a moral point of view. Since the tendency has become stronger that every young man with abilities should be permitted to prepare himself for the highest professions, much has changed, were it only because many cannot indulge in the pleasures everybody could enjoy in former times, but even nowadays groups of students more liberaly provided with earthly goods remain and take care that studentlife does not lose its traditional aspect. But even the young man with a more moderate income can live immorally in a more moderate degree, if he so wants to. It is a well known fact that in Belgium and France many, if not students live together with a young girl who has her daywork in store or manufactory, and defray the expenses for their household from the often small incomes of both. Neither are great

ncomes needed to drink too much beer or other alcoholic drinks as s seen in Germany and Holland. Gambling may be an exception, but drinking and sexual immorality are the great sins among students in the countries mentioned. The conversation is to a great extent the poor outcome of these facts, and the outsider who must get a favourable impression of the intellectual and spiritual level of the „spes patriae" should not be invited to listen to a good deal of the jokes which are told when students enjoy themselves. Studentlife is probably the best illustration of the fact that a high intellectual training of the youth, without an additional satisfactory moral education, does not make strong and noble men, neither as a guarantee against moral degradation in thoughts, words and acts.

It is always dangerous to paint contrasts, because generally the transitions are neglected, and in our case we may not forget that in Europe many live according to high principles while in America young men sin, but generally speaking it may be said that studentlife here shows an absolutely different aspect. It is a duty or righteousness with respect to the European students however to say at the outset, that their American fellow-students are not to receive full credit for this fact. If these were grown up under the same conditions as the students abroad they probably would not be any better. The fact that American students show other moral defects, that they cheat a good deal at examinations, trying to deceive their masters, and that among students theft of rubbers, overcoats, ladie's gloves, drawing instruments etc. exists, proves that they are not in every respect examples of virtue and that their higher standing in regard to sexual morality and temperance may be due to other causes than their own perfection.

The main explanation of existing conditions is to my opinion to be sought in the fact that the American universities, generally called colleges — both words are mostly used promiscuously, though there may be some difference as the University often embraces more branches of science than the college — are by origin and tradition church institutions. Originally all colleges had a denominational character and most of them still have. But even where in later years independent universities have been established, especially by the greater States, the stamp put on these institutions of learning by former generations is traceable in the general conception of what studentlife should be and in many regulations. The principal difference between European and American universities in this respect is that the first take care of the intellectual training of young men, while the latter aim to educate them along other lines too. Especially in the smaller colleges this becomes evident. The students live together in dormitories where they have to follow strict houserules. They have to rise at a certain hour, pretty early be-

cause the courses often begin at eight o'clock, and have to be at home in the evening some hours before midnight. The general exercises begin with a devotional service in the chapel, in which faculty and studentbody partake. The professors live in closer relation with their pupils than is seen in the universities of West Europe, where they are lecturing to them and often hardly know their names. The president of the college, in all outspoken institutions a former minister, is the administrator of the whole organisation and it is his task to be above all the fatherly friend and the governor of the boys who are entrusted to his care.

In the larger colleges, especially in the State Universities, conditions have somewhat changed; there is sometimes no longer a chapel service in the morning and the president may be a secular scientist, the students enjoy a greater freedom and may live in their fraternity houses or board in the town, yet the idea that studentlife should be perfectly correct in moral respect and that the authorities have the right of supervision remains. This supervision is severe enough to European ideas. A student, who is often seen drunk, is suspended for some time from college, even dimissed, a young man whose relations in moral respect give offence has to leave his university. This last means practically that other universities too become closed to him, because he cannot get the credentials for good standing which are needed to get entrance to another college. The fear for punishment will probably keep many students from sinning who otherwise would yield to the temptations of their young age. In relation to this it is noticeable that in a country where so much stress is laid on the necessity of a healthy physical development the custom exists to have the students from time to time examined by physicians. It is evident that this must be a guarantee against immorality for fear of venereal diseases which would be detected. Sometimes the supervision, generally exercised by a commission from the faculties, presided over by the collegepresident, is entrusted to the students themselves. This system which aims at making the young men their own judges, certainly highly recommendable from a pedagogical point of view, seems to work exceedingly favorably. General measures are taken by the studentbody regulating their different relations. So I know of a motion carried on lately in one of the largest universities that no wine should be used at any studentdinner.

It may be said that the hardworking American people, full of energy and steadfastness does not betray its character in the studentworld. Even where the absence of sin does not always mean the existence of virtue, and the „cloistered virtue" of which John Milton speaks is not the virtue gained in the fight against temptations, yet it may be be-

lieved that there is a foundation of sound, healthy moral convictions among young people here, more than in the higher cultivated countries of Europe where so many signs of decadence exist. The hard work among students, their courses early in the morning, the democratic character of the country which is averse to allow the excesses of a privileged class, the intense pleasure in physical culture and sport, the influence of Churches and organisations like the „Youngs Men's Christian Association", and then the traditions so different in America from those in Western Europe, are important factors.

For strong characters well equiped by birth and education the European studentlife with its greater possibilities for the development of the character is to be preferred, and the morality of the moral students in Europa has greater significance than that of those here, but for the weaker brethern, perhaps the greater part, it is a blessing in this country that they are not in danger of spoiling their physical and spiritual health to such a degree as it is seen in Europe.

(PRÉSENTÉ EN ANGLAIS.)

## HET ZEDELIJK BEGINSEL IN HET STUDENTENLEVEN IN AMERIKA IN TEGENSTELLING MET DAT VAN EUROPA

### OVERZICHT

Er is een merkwaardig contrast tusschen studentenleven in Amerika en op het vasteland van Europa, voornamelijk West-Europa. Terwijl de student in Europa volstrekte vrijheid geniet, zoowel wat studie als wat leefwijze betreft, blijft hij in Amerika een schoolknaap, wiens studie en studentenleven is voorgeschreven en wordt gecontroleerd door het universiteitsgezag. Hierdoor is er een volstrekt verschil, wat den zedelijken kant betreft; aan de eene zijde vrij wat ongebondenheid, voornamelijk uitkomende in onmatigheid en sexueele onzedelijkheid, aan de andere een studentenleven, in beide deze opzichten behoorlijk.

De toestand in Europa is hoofdzakelijk veroorzaakt, meen ik, door een zwakke openbare meening, door het oorspronkelijk on-democratisch karakter van het studentenleven, sterke overlevering en gebrek aan zedelijke opvoeding — die in Amerika door het oorspronkelijk kerkelijke karakter der hoogescholen, door puriteinsche overlevering, hard werken, toezicht, sport en democratisch inzicht der natie.

Wat betreft het welzijn en de toekomst der jonge menschen mag worden opgemerkt, dat het Europeesche Studentenleven kansen van karaktervorming aanbiedt, die in Amerika worden gemist, maar voor de zwakke elementen is het gelukkig, dat zij niet leven te midden van zoo groote verleiding als het geval is met de Europeesche studenten.

(PRÉSENTÉ EN HOLLANDAIS.)

# THE PART OF THE UNIVERSITIES IN MORAL EDUCATION

By E. P. Culverwell M. A.

Fellow of Trinity College, Dublin, Professor of Education in the University of Dublin

Fifty years ago advanced scientific thinkers in England recognised that for the furtherance of national prosperity, increased knowledge of science, i. e. of the laws regarding the treatment of inanimate material, was essential. They did not concern themselves with the treatment of the animate, i. e. the human material, involved in industry. After great opposition and delay, the Universities did respond to the call for scientific education, and are now doing what their means allow. Note however, that they took a very long time to awaken to the need.

To-day the Universities display the same backwardness in meeting changed conditions. Moral problems, with whose solution the welfare of society is indissolubly connected, are now being solved by rule of thumb, and the Universities take no effective steps towards enlightenment. They continue to give courses of abstract ethics, instead of advancing and spreading a knowledge of the laws and facts of actual life, through which alone conduct can be rightly adjusted to ends in regard to the most pressing problems of to-day — those of the relative rights of the different sections of the community — especially those of labour and of capital; of brain-workers and of muscle-workers; of those who live without working and of those who live by working. These are moral questions, but the solutions are of necessity governed, in part at least, by natural laws, which are non-moral, and only to be discovered by reason operating on knowledge. Rule of thumb solutions are dangerous 1 1. because, ignoring these laws, they may conflict with them, and in that case it is not the laws that suffer but the community; 2. because, whether based on morality or on the principle that might is right, it is almost certain that the solutions offered by different classes of the community will differ, and if those differences be acute, they may result in industrial or social war.

To arrive at valid solutions of these problems, a purely intellectual study of the facts and laws of the social organism, is therefore necessary. Stated in its most general terms, it is an enquiry into the consequences of actions in so far as those consequences affect the lives of others. The enquiry has therefore a moral significance, although in one sense it is independent of morality, for it concerns itself neither with the tenets of this or that moral theory, nor with so shaping character that it will respond to this or that motive. It is therefore entirely secular.

Indirectly, such a study will strengthen the moral sense of the individual, for though that sense is not generated by knowledge alone, it cannot be effective without knowledge. To know the effects of actions is the first essential of responsible action. We cannot feel moral responsibility for that of which we remain ignorant. The greater our knowledge of the consequences of our actions, the greater will be both our sympathy with others and our sense of moral responsibility towards them. Being a purely intellectual study, and certainly one of sufficient difficulty, there could be only one valid reason for the Universities refusing to devote attention to it, viz. the belief that greater knowledge would not be effective in this sphere. If so, it would be the only sphere in which ignorance was more desirable than knowledge. To believe that no benefit can come from greater knowledge, and more widespread knowledge, of the interconnections of the social organism, is to despair of civilization itself. The time is past when the coherence of society can be preserved by force; it now depends upon ideas current in the community. The permanent and orderly cohesion of society, which is essential to its well being, has in fact become impossible unless the great majority of its members recognise not only the reality of its organisation, but also its justice. The maintenance of the law, as it exists for the time being, is no doubt one of the chief functions of government, but the laws themselves must rest, not on physical, but on moral force. There is no divine right in civil laws. Unlike natural laws, they are not inevitable, they were made for man, not man for them, and their sole justification is that they make for the general well-being. In brief, the maintenance of civil laws ultimately rests not on force, but on ideas. It is ideas which divide a community against itself, and where the divergence becomes too great, the only appeal is to industrial or civil war. The community must suffer grievously unless the different ideas of justice and fair play current in the community, can be reconciled. For instance the settlement of industrial disputes by compromises dictated, not by considerations of justice, but by estimates of the financial strength behind a strike or a lock-out, the transfer by legislation of property from one class to another because its electoral strength is greater —

these are not solutions, they are compromises which tend to disintegrate society, even though they may for the moment postpone the difficulty. The only true solutions are those resulting from moral agreement. It is in one respect an encouraging feature that each side to the dispute claims that the moral right is with it, but the moral principles invoked are usually of the crudest character, and are founded in data which, to a scientific moralist, are deplorably inadequate. Indeed the word data is too complimentary: loose analogies, or plausible catchwords which hide erroneous assumptions, are usually substituted for principles and for facts.

It is impossible to go into detail, but the following are suggestions for studies compulsory on all university students (courses under (1) and (2) should be co-ordinated).

1. History. There should be an outline course on industrial history and legislation during the past 150 years. Special attention should be devoted to present-day conditions of the different classes.

2. Political Economy. (a) Political Economy proper. Only the most fundamental principles need be taught, and that not abstractly, but with illustrations, drawn from primitive as well as from civilized life, because the former are more direct, e. g. the use of money instead of barter gives rise to serious misconceptions.

Special attention should be given to thrift. Though it is fundamental to progress, it now fares badly on all sides. The religious moralist, laying stress on dependence on a higher Power, tends to deprecate the belief that man can provide for his own future, e. g. the Gospels nowhere advocate the duty of saving. Again, working men almost invariably cherish the delusion that they benefit only by what the classes above them spend, not by what they save, and naturally the free-handed man is more welcome than the careful and thrifty. Moreover there is an underlying feeling, not uncommon even among the well educated, and held as an article of faith by multitudes, that it is contrary to natural justice that a borrower should be compelled to repay more than he has borrowed, i. e., that interest is immoral. (This arises from ignoring the distinction between a deferred benefit and an immediate one).

(b) Management of property. Of this, the university graduate as such knows nothing, not even how to keep his own accounts, or to check those of others. Not only does he suffer, but also the general standard of knowledge in community. The small shopkeeper and the farmer do not know where they gain or where they lose. A more remarkable result is, that even for stockbrokers the need of a professional qualification has not been recognised. The law itself protects them as a close corporation, and yet allows them to co-opt their members without subjecting them to any test in the principles of investment or

finance. This is a thing now unheard of in any other profession. The injury to the community, direct and indirect, financial and moral due to financial ignorance, is incalculable. Legitimate enterprise is hampered by the competition of bogus or impossible schemes, swindlers find numerous and easy victims. Always absence of knowledge leads to reliance on luck, and thus speculation and betting are encouraged. Legislation can do little to protect the ignorant, and an ignorant public does not demand even that little: a simple provision that an interval sufficient for real enquiry should intervene between the issue of a prospectus and allotment would, with an educated public, or even with capable stockbrokers, go far to prevent swindling by bogus companies. By improving the average return on property, such improvements will provide more for wages.

Again control of capital involves control of employment, and therefore, in a varying degree, of life, e. g. either by inheritance or gift, X may become the owner of a factory, no matter how incapable he may be. Yet if he mismanage it, whether through extravagance, inattention or ignorance, its profits may cease, and hundreds be thrown out of employ; and to many, e. g. to the old, this may mean irretrievable disaster. Nor is it only through the thoughtlessness of large employers that those under them may suffer.

Hence this control should not be allowed to pass into the hands of those unfitted to exercise it. If public opinion does not secure this, then it will be attempted by legislation.

3. Eugenics. This will require tactful treatment, especially in a co-educational university. But to maintain a high standard in eugenics is of supreme importance to the State as a whole, and to all classes in it — in especial to the working classes, for if there be a large proportion of ineffective workers, wages must necessarily suffer. How low the standard has fallen may be judged from the meaning commonly put on the statement that So and So has made a good match, viz., has married money.

4. As an illustration of the bearing of the doctrine of consequences on morality generally, the writer may refer to a course of optional lectures on ethics, given to Sophisters many years ago, in which all questions were freely discussed. One student, while expressing his condemnation of the man who seduced a girl and then left her to go on the streets, saw no objection to going with an existing prostitute. The class was much struck when it was shown in detail that the number of prostitutes was on the average governed by the demand, and that he who contributed to the demand was therefore responsible, to a proportionate degree, for the entry of another prostitute.

In addition to these compulsory courses, special expert knowledge

should be encouraged. One is the complement of the other. Experts alone are useless, for unless public opinion is sufficiently educated, the wisest legislation is impossible or ineffective. Hence, some knowledge of the matters specified should become part of the general popular education, which is only possible after it has become part of the general scheme of University education.

In short then, my plea is for a genuine course in civic or social ethics; an intellectual course, because consequences are traced to their causes; a practical course, because it deals with the actual facts of the social organism in which we live.

It may be urged that the curriculum is already too crowded to admit a new matter. That is no doubt a practical difficulty. Yet it is an ultimate advantage of this scheme that its counterpart is a readjustment of the curriculum upon a sounder educational and physiological foundation (compare for instance the curriculum in the education of the late Queen Victoria).

So far the case for the universities' devoting attention to these subjects has been merely on the ground that their study is essential to the well being of society. There is yet another ground — which some may regard as the higher of the two — that of making towards the perfection of the individual. For if it be true — and it is true — that only by knowledge, and the wisdom which acts on knowledge, can the community be made prosperous, it is equally true that only by knowledge and the wisdom which acts on knowledge can man govern himself as becomes a rational and just being, respecting his own rights and the rights of others.

(Présenté en anglais.)

# QUATRIÈME DIVISION

*KARAKTERVORMING BIJ ABNORMALE KINDEREN.*

*LA FORMATION DU CARACTÈRE DES ENFANTS ANORMAUX.*

*CHARAKTER-BILDUNG ABNORMER KINDER.*

*CHARACTER-BUILDING OF ABNORMAL CHILDREN.*

# QUATRIÈME DIVISION

*LICHAMELIJK GEBREKKIGEN; ALGEMEEN PSYCHISCH-ACHTERLIJKEN; VERWAARLOOSDEN EN KRIMINEELEN; INRICHTINGEN VOOR ABNORMALEN.*

*LES INFIRMES; LES ARRIÉRÉS; LES NÉGLIGÉS ET LES CRIMINELS; LES ÉTABLISSEMENTS POUR LES ANORMAUX.*

*DIE KÖRPERLICH GEBRECHLICHEN; DIE PSYCHISCH NICHT NORMAL BEANLAGTEN; DIE VERWAHRLOSTEN UND VERBRECHERISCHEN KINDER; ANSTALTEN ZU NUTZEN DIESER UNGLÜCKLICHEN.*

*THE PHYSICALLY DEFECTIVE; THE PSYCHICALLY BACKWARD; THE NEGLECTED AND THE CRIMINAL; INSTITUTES FOR ABNORMAL CHILDREN.*

## HET LICAAM ALS AANGRIJPINGSPUNT BIJ DE OPVOEDING VAN ACHTERLIJKEN

J. H. O. Reys

Arts. den Haag

Het jonge, achterlijke kind kent niets, weet niets, leert niets uit zichzelf. Zonder twijfel is dit te krachtig uitgesproken, maar het is beter te krachtig te accentueeren, dan te zwak.

Een normaal kind, aan zichzelf overgelaten, zal zich tot zekere hoogte ontwikkelen.

Het achterlijke kind zou dan vermoedelijk op dezelfde hoogte blijven staan. Vandaar dat daarbij, meer nog dan bij anderen, met het allerelementairste aangevangen moet worden.

In het algemeen kunnen wij zeggen, dat alles menschelijks hun vreemd is. Vandaar dat juist de zedelijke opvoeding bij het achterlijke kind ten deele onoverkomelijke moeilijkheden ontmoet; en het zal veelal onmogelijk zijn, enkele zedelijke eigenschappen als bijv. vaderlandsliefde bij te brengen.

Hun zedelijke opvoeding zal ten deele langs andere wegen moeten gaan, met name langs geestelijke wegen.

Dit moge vreemd klinken bij het geestelijk-achterlijke kind, toch is dit niet vreemd.

Want wel is tot nu toe vooral de aandacht gevestigd geweest op hun geestelijke minderwaardigheid, misschien omdat geesteseigenschappen in den strijd om het bestaan een grootere rol spelen dan zedelijke, maar gewoonlijk zal hunne zedelijke minderwaardigheid nog grooter zijn en zal het gemakkelijker vallen hun geest dan wel hunne zeden te verheffen.

Vandaar dat de geestelijke opvoeding, de verstandelijke, van het achterlijke kind ter sprake moet komen vóór de zedelijke.

Er is maar één weg, waarlangs het achterlijke kind te benaderen is, want er is maar één ding, waarin het belang stelt, dat is: zijn lichaam.

Het achterlijke kind bemoeit zich, in groote algemeenheid, meer met zijn lichaam dan normale kinderen.

Het zit voortdurend met een of ander lichaamsdeel te spelen, steekt den duim in den mond, bijt nagels, krabt zich overal, heeft leelijke lichamelijke gewoonten, (neus ophalen, gezichten trekken, enz.). En elk dezer gewoonten bij een overigens normaal kind geven ons een achterlijken, onaangenamen indruk.

De aandacht van het kind gaat in de eerste, en bij voortduring de voornaamste plaats, uit naar zijn lichaam.

Dit is begrijpelijk, want: het lichaam is h ij z e l f. Elke manipulatie aan het lichaam uitgevoerd wordt op minstens twee plaatsen, dus sterker, ondervonden (b.v. de jeukende vinger en de gejeukte plaats), dat wil dus zeggen, dat deze een sterkeren indruk op het stompe intellect zal maken.

En zooals een dier weinig meer dan de behoeften van zijn eigen lichaam kent, zoo is dit bij het achterlijke kind in meerdere of mindere mate evenzoo het geval.

Maar dan volgt hier dadelijk uit, dat, wanneer wij het kind willen opvoeden, wanneer wij zijn aandacht voor ons en onze handelingen willen trekken, wij hier moeten aangrijpen, waar al zijn aandacht is. Ook Fröbel zag dit in, als hij b.v. het kind den stamper wil leeren kennen, laat hij het de beweging nadoen met de beentjes.

Ik behoef er niet op te wijzen, dat dit voorbeeld verre van elementair is.

Zoodra wij de handjes van het kind grijpen, zijn wij zeker van zijn aandacht, die behoeven wij dus niet meer te zoeken en te vestigen. Welk groot voordeel is daar dan al bereikt!

Maar er zijn nog meer redenen waarom wij het lichaam als aangrijpingspunt voor de geestelijke opvoeding moeten gebruiken.

Alle begrippen, die wij het kind bij willen brengen, moeten wij aan zijn lichaam demonstreeren. Dan krijgt het kind niet alleen het gedachtebeeld, maar nadat het het begrip gevoeld heeft aan zichzelf, zal er

nog een lichamelijke voorstelling bijkomen, die, beter begrepen en gevoeld dan een enkel gedachtebeeld, ook langer en steviger bewaard zal worden. Die lichamelijke voorstelling is een sterke factor.

Wij willen dit met een enkel voorbeeld toelichten.

Wijzen wij het kind op een persoon, die langzaam en een jongen, die hard loopt, om hem de begrippen: langzaam en snel bij te brengen, dan zullen die twee indrukken te veel verschillen en veel te gecompliceerd zijn, om het kind het essentiëele te doen begrijpen.

Er zijn te veel bijkomstige opmerkingen, die de aandacht afleiden.

Laat men het kind echter de armen bewegen van vóór- naar zijwaarts, eerst langzaam, dan snel, heel langzaam en dan zeer snel, dan ziet het kind niet alleen, maar 't voelt ook de verschillen onder overigens volkomen gelijke omstandigheden. Het moet dit eenige verschil opmerken.

Dalcroze heeft dit ook begrepen, toen hij de kinderen maatgevoel bij wilde brengen door bewegingen van het lichaam — zijne rhythmische gymnastiek, die beter geheeten had: lichamelijke rhythmus, omdat niet de gymnastiek, maar het maatgevoel als doel voorzat.

Zoo ook de begrippen vóór- en zijwaarts. Wijzen wij hem den stand der armen, dan voelt het kind het verschil, en het hoeft later bij het hooren der woorden zich geen redeneeringen of voorbeelden te herinneren, maar alleen het lichamelijke gevoel te reproduceeren. Het zal vermoedelijk ook de geziene en gevoelde indrukken langer en beter bewaren, dan de alleen geziene, die bovendien niet van hem waren.

Daardoor komen wij van zelf tot nog een voordeel van „Het lichaam als aangrijpingspunt etc." Het kind heeft zijn leermateriaal voordurend bij zich.

Van veel belang is dit bijv. voor het tellen. Hadden wij het met stokjes leeren tellen, dan waren vermoedelijk, met de stokjes, ook de getallen verdwenen. Maar niet, als wij het lichaam als telraam gebruiken; een neus, twee handen, enz.

Een verder groot voordeel is nog dit, dat het kind nu ten minste zijn eigen lichaam zal begrijpen, zal weten te benoemen en er mede leert werken.

In al deze gevallen is het lichaam als object gebruikt. Er is echter ook nog een weg *door* het lichaam, die voert naar den geest van het kind. Er bestaat een nauw verband tusschen lichaam en geest, al is dit verband niet zoo nauw, als men gewoonlijk aanneemt.

De geest werkt op het lichaam en het lichaam op den geest.

Het moet een ieder, die achterlijke kinderen ziet, opvallen, hoe onaangenaam hunne lichamen ons aandoen.

En toch, wanneer men in staat is nader hunne lichamen te onderzoeken, treft het ons, zoo weinig afwijkingen van het beenderstelsel

te vinden. Hunne lichamelijke afwijkingen worden veroorzaakt en onderhouden door hun achterlijken geest.

Hunne kromme ruggen zijn geen verkrommingen van de wervelkolom, het is hun gebrek aan energie, meer nog dan slappe spieren, die den rug zoo krom doet dragen.

Hun ingevallen borstkorf schijnt meer zoo te zijn, door de, weer door wilskrachtzwakte, naar voren gezakte schouders.

Hun leelijke gang berust niet op storingen in de beenen, maar op onoplettendheid voor den normalen gang.

En zoo zouden meer afwijkingen op te noemen zijn, alle voortvloeiende uit energiezwakte, onoplettendheid, algemeene hypotonie van lichaam en geest.

Maar ook het lichaam werkt op den geest.

Ten deele is dit nog hypothetisch. De vraag toch in hoeverre een gezond lichaam terugwerkt op den geest is nog niet met voldoende zekerheid beantwoord, al moge een bevestigend antwoord aannemelijk zijn. Wij leeren toch langzamerhand toestanden van den geest kennen, veroorzaakt door intoxicaties van uit het lichaam. Misschien zal het mogelijk blijken in bepaalde gevallen dit verband duidelijk aan te toonen. Ik noem bijv. de periodieke ontstemmingen bij lijders aan vallende ziekte.

Maar voor een ander deel is het goed aangetoond, dat het lichaam, en de oefening daarvan, werken kan op den geest.

Voor de verschillende bewegingen zijn zenuwprikkels noodig ten deele zeer eenvoudige, ten deele zeer gecompliceerde, en er is eene schaal te construeeren van de verschillende bewegingen en oefeningen, opklimmende naar de samengesteldheid van den benoodigden zenuwprikkel.

En voor elk zenuwstelsel is een beweging te vinden, welke overeenkomt met de qualiteit daarvan, van welke beweging wij nu op kunnen klimmen tot moeilijker. D a a r d o o r, door die oefening, worden zenuwbanen geopend of geschapen. Daardoor wordt het zenuwstelsel gecompliceerder en het kind leert er mede werken, ook op andere gebieden.

Verder zullen wij door lichaamsoefening verschillende karaktereigenschappen, z. a. moed, volharding, geduld, enz. kunnen aankweeken.

Een oefening (eerst niet gedurfd) als bijv. 't hangen aan een toestel, telkens en telkens weer geprobeerd, met alle voorzorgen, die langzamerhand verminderd worden, wordt ten slotte wel gedurfd. Dat hangen moet nu volgehouden worden 5—10 tellen enz. Een rollende bal mag eerst gepakt worden, als hij tusschen 2 strepen is.

En ten slotte werken de lichaamsbewegingen onmiddelijk op den gemoedstoestand, zooals telkens weer op te merken is. Langzaam uitgevoerde bewegingen van grooten omvang werken rustig stellendop het

zenuwstelsel, snelle bewegingen wekken het juist op en zullen dus toegepast moeten worden bij te langzame, stille kinderen. Erotisch aangelegden moeten naar het lichaam vermoeid worden, en dit zal hen niet meer kwellen, enz.

De lichaamsbewegingen moeten dus een zeer groote — d e g r o o t s t e — rol spelen bij de opvoeding der achterlijken.

Nu is de vraag, hoe dit het beste te bereiken is.

Het is te begrijpen, dat de gymnastiek niet alles kan leveren, waaraan wij meenen behoefte hebben. De gymnastiek beschikt niet over al die soorten oefeningen. Het is de h e i l g y m n a s t i e k, die ons dit m o e t en k a n leveren.

De h e i l g y m n a s t i e k op de scholen voor achterlijken zal g o e d maar om twee redenen o n v o l d o e n d e zijn.

De eerste reden is, dat zooveel mogelijk en dikwijls absoluut i n d i v i d u e e l te werk gegaan moet worden. En de school (de klassen mogen zoo klein zijn, als maar kan) sluit dit uit.

De tweede reden is, dat de school te laat komt. Als deze begint, zijn immers zes kostelijke jaren voorbijgegaan.

Daarom m o e t nog naar andere wegen uitgezien worden. En dan geloof ik, dat ten slotte de ideale weg gevonden zal zijn, als de m o e d e r s zelven na voorlichting door d e s k u n d i g e n de zaak in handen nemen, om d o o r, l a n g s en m e t het lichaam, den geest en de ziel van het kind op te voeden van de geboorte af aan.

Zeer zeker zal dat veel tijd en veel moeite kosten, maar er is menige groote s c h u l d tegenover die kinderen te d e l g e n.

## LE CORPS COMME POINT DE DÉPART DANS L'ÉDUCATION DES ENFANTS ARRIÉRÉS.

RÉSUMÉ.

L'éducation de l'enfant arriéré, beaucoup plus encore que celle de l'enfant normal, doit commencer par les choses les plus élémentaires.

Leur éducation morale offre des difficultés très grandes, pour une partie même, insurmontables.

Leur infériorité morale est encore plus grande que leur infériorité intellectuelle.

Il n'y a qu' une manière de pénétrer dans l'esprit de l'enfant arriéré, car il n'y a qu'une chose à laquelle il s'intéresse, c'est son corps.

Voici les avantages de ce système:

1°. Nous sommes assurés de son attention.

2°. Toutes les notions que nous voulons donner à l'enfant arriéré doivent être montrées a son corps.

3°. Il a son matériel d'étude toujours sous la main.

4°. Il apprend à connaître son corps et les noms des différentes parties et surtout il apprend à s'en servir.

5°. Un corps sain exerce peut-être une influence plus salutaire sur l'esprit qu'un corps faible.

6°. L'exercice du corps peut créer des faisceaux nerveux, le système nerveux devient plus compliqué et l'enfant apprend à s'en servir de toutes les manières possibles.

7°. Par l'exercice du corps nous pouvons cultiver beaucoup de qualités du caractère, comme le courage, la persévérance, la patience, etc.

8°. Par l'exercice du corps nous pouvons rendre l'enfant plus tranquille, ou plus vif, ou fatigué, etc.

Les déviations dans la conformation des enfants arriérés sont ordinairement causées par inattention, manque d'énergie, hyptonie.

C'est l'orthopédie (la Cinésie) qui doit nous apprendre et procurer cet exercice du corps.

L'école ne peut accomplir cette tâche qu'à partie; ce sont les mères à qui incombe le devoir de la mettre en pratique.

(Présenté en hollandais.)

# ZEDELIJKE OPVOEDING VAN HET BLINDE KIND

DOOR H. J. LENDERINK

DIRECTEUR VAN HET INSTITUUT TOT ONDERWIJS VAN BLINDEN TE AMSTERDAM

Ten einde het karakter van een blind kind en zijne neigingen te leeren kennen, moet de opvoeder buitengewone toewijding en liefde voor de hem toevertrouwde taak bezitten. De blinde gevoelt meer dan de ziende bij intuïtie of degene, die met zijne opvoeding belast is, hem enkel uit plichtsgevoel of ook uit medegevoel onderwijst, leidt en opbeurt. Een goede opvoeding en degelijk onderwijs zijn de beide voornaamste factoren, die hem later in staat zullen stellen zijn lot in tevredenheid te dragen. Het is een feit, dat hij door correctheid van manieren en houding, door een minzaam optreden en vooral door zijne zedelijke waarde, zijn lichamelijk minderheid zooveel mogelijk moet opheffen.

Bij de beoordeeling van het karakter van het blinde kind is de grootste voorzichtigheid noodig. Een schuchter, bedeesd optreden, gepaard met stilzwijgendheid, geeft ons zoo spoedig den indruk van iemand die zit te mijmeren, te peinzen, zijn geest bezighoudende met onaangename, ontevredene overdenkingen, vooral als daar nog bij komt een uiterlijk, dat weinig uitdrukking bezit. Deze gevolgtrekking is niet juist. Men treft bij blinden veel meer een *tevreden* gemoedstoestand aan dan een ontevreden aard. Mocht deze ontevredenheid bij het blinde kind voorkomen, dan is dit te zoeken in zijn lichamelijken toestand: ziekelijkheid, enz. Reeds als klein kind heeft het zich vroegtijdig gewend geheel en al met zichzelf bezig te zijn, vooral als de ouders tijd missen zich veel met hem te bemoeien. Dan toch wordt hij stil en in zichzelven gekeerd, wij zouden zeggen contemplatief, in zich zelven geconcentreerd. Hierdoor bleven zijne gedachten en gevoelens voor ons verborgen en zijn inwendig bestaan lang een geheim voor ons.

Geeft men zich derhalve geen moeite het kind aandachtig gade te slaan, het te volgen in al zijn doen en laten, tracht men niet door met het praten en te spelen, door het vertellen van een of ander verhaaltje zijn vertrouwen te winnen, dan vervalt men van zelf in eene verkeerde beoordeeling.

De jeugdige blinden, wier opvoeding en opleiding aan een inrichting van onderwijs is toevertrouwd, worden voor het grootste gedeelte gerecruteerd uit die gezinnen, welker hoofden door de strenge eischen hun gesteld om voor zich en hun gezin het levensonderhoud te verdienen, geheel in beslag worden genomen, waardoor geen tijd overblijft voor zorgvol toezicht en oplettendheid voor het blinde kind. Vandaar dan ook die treurige aanwensels, die, zoo ze later in een inrichting van onderwijs meermalen niet geheel afgeleerd kunnen worden, voor den blinde in de maatschappij een groot beletsel zullen zijn om te slagen.

Als voorbeeld van groote zorgeloosheid van ouders haal ik onder tallooze andere aan, dat toen ik bij uitzondering een blinden knaap van 16 jaren verlof gaf een lichte sigaar te rooken en ik in de meening verkeerde, dat dit zijn eerste zou zijn en hem wilde waarschuwen voor de eventueele gevolgen, hij mij antwoordde: „Wel mijnheer, ik rookte reeds een pijp tabak toen ik zes jaar oud was." Zijn vader had de gewoonte als hij met zijn vrouw veldarbeid moest gaan verrichten, hem een pijp en zakje tabak te geven, zoodat hij dan rustig in een hoekje van het vertrek zat te rooken. Gelukkig dat dit kind het volgende jaar in het blinden-instituut werd opgenomen.

Meer nog dan bij het ziende kind, wordt van den opvoeder van blinden geëischt een flink optreden. Daar het blinde kind bij het uitspreken van een oordeel, hetzij dat oordeel goed is of afkeurend, slechts alleen kan afgaan op den toon waarop dit wordt uitgesproken. Het blinde kind kan niet de gelaatsuitdrukking van den opvoeder waarnemen. Het gaat dus alleen af op den toon, op het woord en op den klank der stem; daarom is een flinke, welluidende stem voor den opvoeder een groot voordeel, dit wekt vertrouwen.

Men moet er ook voor zorgen een blind kind in zijn bijzijn niet te beklagen. Is het blind geboren of reeds kort na de geboorte blind geworden, zoo weet het in velerlei opzicht niet wat het mist en welk genot het zien geeft. Daarom is het gebiedend noodzakelijk om in zijn tegenwoordigheid niet over zijn toestand te spreken als van een groot ongeluk. Dan loopt men gevaar het blinde kind, dat anders wellicht nog jaren lang zijn leven tevreden zou doorbrengen, ontevreden met zijn lot te maken en in een toestand van mismoedigheid en neerslachtigheid terug te brengen. Herhaaldelijk heeft de ondervinding geleerd, dat blinde kinderen niet beklaagd willen worden, en zoo enkele malen uit gebrek aan kieschheid of door misplaatste goedhartigheid, uitroepen worden gedaan, die hen herinneren aan hun gebrek, dan ziet men dat zij wrevelig worden en zich gekrenkt gevoelen.

Doordat de meeste aandoeningen zich bij ons door de uitdrukking van het gelaat kenbaar maken, meestal nog gepaard met een min of meer bezield gebaar, en de blinden deze niet kunnen uitdrukken,

heeft men ten onrechte gedacht, dat zij die aandoeningen en gewaarwordingen niet bezaten. Hoewel de blinde zelden tranen stort en de uitdrukking van smart op zijn gelaatstrekken niet wordt opgemerkt, zoo kan ik toch met volle overtuiging verzekeren, dat hij niet ongevoelig is voor het leed en de ellende van anderen en dat zijn medelijden zuiver en oprecht is. De sterkste voorbeelden voor deze bewering zouden gemakkelijk aan te halen zijn.

Bij het verhalen toch van edele daden, bij het lezen van aangrijpende toestanden, kortom, bij het in zich opnemen van hetgeen schoon, edel en goed is, gevoelen blinden zich wel degelijk aangedaan, hoewel deze aandoeningen zich niet uiten door uitroepen of medelijdende zuchten; doch in de diepte van hun gemoed trillen de fijnste snaren, hoewel onkundigen niets op dat koude, strakke gelaat zouden ontdekken. Bij al hunne uitingen hetzij van vreugde of leed, is niets berekend of gemaakt.

Zij kennen geen gemaaktheid of overdreven gevoeligheid; hunne ontroering is als het ware *stil*. Het mag zijn, dat zij zich een enkelen keer verraden door licht verhoogde kleur op het ernstige gelaat, doch overigens houden zij hunne gemoedsbeweging geheel voor zich, zij blijft als het ware bij hen opgesloten; dientengevolge wordt wel eens gezegd, dat zij van nature koel zijn.

De blinde is doordrongen van een innig gevoel van gehechtheid aan zijne ouders, doch drukt dit op *zijne* wijze uit, hij toch, de blindgeborene, die nimmer den van geluk stralenden blik eener moeder heeft kunnen zien, *gevoelt* daarom toch niet minder. Stil, bedroefd is hij bij het verlaten van hen, die hij lief heeft, diep ontroerd bij intieme feestvieringen waardoor de familieband nauwer wordt toegehaald, doch dit alles *uit* hij minder, oneindig minder dan het ziende kind.

Hoe vreemd het ook klinken moge, is het toch een feit, dat de blinde een hooge mate van tevredenheid en opgewektheid bezit, welke somtijds als eenigen bij elkander zijn, tot luidruchtigheid en uitgelatenheid kan overgaan.

Jaloezie ontdekt men zelden bij hen, daarvoor is de geest van overeenstemming te groot. Ook hinderen hun de meerdere vorderingen der kameraden niet; evenmin toonen ze zich gevoelig wanneer de onderwijzer anderen om hun vorderingen prijst. Dit is echter volstrekt geen onverschilligheid; integendeel, men kan dit op rekening zetten van een zekeren trots, dat enkelen hunner in staat zijn een zekere volmaaktheid in het een of andere vak te bereiken.

De opvoeder zij steeds bedacht op zijn woordenkeus. Het blinde kind, met zijn doorgaans sterk ontwikkeld geheugen onthoudt lang een onbeschaafd en ruw woord door zijn opvoeder gebezigd. Hij zij dus voorzichtig met iets te zeggen, dat tegen fatsoen en goede zeden

indruischt. Wil later het kind, volwassen geworden zijnde, in de maatschappij een weg vinden om zich een bescheiden plaatsje te veroveren, dan wordt ook van hem in de eerste plaats vereischt, dat hij fatsoenlijke en nette manieren bezit, en deze konden niet zijn eigendom worden, zonder onvermoeide en voortdurende zorgen van den opvoeder, die bij zijn wetenschappelijke kennis een hooge mate van liefde en roeping voor zijn taak gevoelt.

Men sla het ziende en het blinde kind kind eens van nabij gade bij hun pogen om zich een denkbeeld te vormen van een struik of heester. Het *eerste* werpt er slechts een blik op en gevoelt zich reeds voldaan; het heeft er een algemeen denkbeeld van en is daarmede tevreden, zeker als het op dit oogenblik is, deze later te herkennen en aan te wijzen. Het *blinde* kind daarentegen gaat *onderzoeken*, betast met de meeste zorg den stam, de takken en de bladeren, in één woord, het verschaft zich een volledig beeld van de kleinste bijzonderheden. Het is het blinde kind anders niet mogelijk dit gewas van andere te onderscheiden. Vandaar dat de noodzakelijkheid het eene gewoonte doet maken van de ontleding, welke, al mag zij het verkrijgen van kennis vertragen, deze kennis toch degelijker en zekerder maakt.

De bekende Duitsche blinden-paedagoog Klein zegt over deze zaak: „Bij de meeste blinden zijn de geestvermogens voldoende en bij velen uitstekend. Begeerig naar kennis, is hun aandacht groot, terwijl hun geheugen sterk is."

Wat den *verstandelijken* aanleg der blinden betreft, het volgende: Zoolang het onderwerp waarover gesproken wordt, binnen den kring van het begrip van het blinde kind blijft, is het merkwaardig waar te nemen hoe groot zijn aandacht is. Hoe ouder het kind wordt, hoe grooter die aandacht. Dit is hoofdzakelijk daaraan toe te schrijven, dat het niet wordt afgeleid door de *gelijktijdigheid* der indrukken, die het gezichtsvermogen den ziende verschaft. Hoe menigmaal brengen wij spontaan en als per intuïtie de hand voor de oogen, zoo wij met meer aandacht over een of andere zaak willen nadenken en wij ons geheel er in willen verdiepen; dit is feitelijk niets anders dan ons voor een oogenblik *kunstmatig* blind maken.

Bij den normalen blinde, bij hem wiens geest door de oorzaak der blindheid niet heeft geleden, vindt men gewoonlijk een scherpzinnig oordeel en een sterk geheugen. Wetende, dat er op veelvuldige herhaling van het te behandelen onderwerp niet altijd valt te rekenen, moet zijn aandacht intensiever zijn; hij voelt zelf de behoefte en de noodzakelijkheid daartoe. Vooral is dit geheugen sterk ontwikkeld op het gebied der muziek. Hij is verplicht alle muziek te memoriseeren, omdat voor hem het *spelen van het blad* onmogelijk is.

Dit sterke geheugen komt den blinde ook zoozeer te pas bij het onthouden van getallen, evenals bij het onderwijs in geschiedenis en aardrijkskunde.

De opvoeder heeft er vooral voor te zorgen het *gehoor* en den *tastzin* §) bij het blinde kind te ontwikkelen ,daar beide zintuigen het gemis aan gezichtsvermogen zooveel mogelijk vergoeden. Het *gehoor* moet voor hem de leidsman en gids zijn, het moet voor hem de poort zijn, waardoor de menschen met hem in verkeer komen en in geestelijke gemeenschap treden; de *tastzin* daarentegen is het middel, waardoor hij voeling houdt met de dingen der buitenwereld, en hij zich voorstellingen maakt en begrippen vormt van grootte, vorm, stof, oppervlakte, deelen en samenstelling der deelen.

Men leere het kind de afstanden waarnemen naar het *geluid*. Daartoe ga men een aantal passen achterwaarts en make hem er opmerkzaam op, dat, hoe grooter de afstand tusschen hem en den sprekenden persoon wordt, hoe zwakker het geluid is. Deze oefeningen moeten geruimen tijd voortgezet worden. Langzamerhand brengen de blinden het hierin tot een verbazende gemakkelijkheid en zekerheid, men ontmoet blinden, die naar het geluid van hun voetstap de grootte der kamer bepalen; of ze vol meubels staat of leeg is; uit het geluid dat vallende voorwerpen veroorzaken, leiden ze de plaats af waar ze liggen; uit den aard van het geluid bepalen ze de soort van het voorwerp; aan den klank van de stem herkennen ze spoedig de personen en zelfs den aard van hun gemoedstoestand. Daar de menschelijke stem uit een aantal factoren is samengesteld, geven deze aan den geoefenden blinde eene aanwijzing tot het maken van gevolgtrekkingen ten opzichte van leeftijd, ja, zelfs enkele malen ten opzichte van het karakter van den spreker. De klank van de stem verraadt den mensch en doet hem kennen, zooals hij is. Zoolang ge niet spreekt en geen beweging maakt, kan de blinde onmogelijk weten wie ge zijt; die toestand kan evenwel niet lang duren, ge beweegt u, en ommiddellijk weet hij, dat er iemand is; ge spreekt, en hij weet *wie* er is; hij herkent iemand aan de stem bijna even zoo goed als wij aan het gezicht; de stem verandert *minder* dan het uiterlijk.

Het opnemen in het geheugen van de stemmen, die de blinde hoort, ontwikkelt zich dus door oefening tot een hooger graad, waaruit het groote belang voor den opvoeder blijkt, dat hij vooral het *gehoor* bij het blinde kind moet oefenen.

## MORAL EDUCATION OF THE BLIND CHILD

### Synopsis

I. In the education of a blind child the first and most important demand is to study his character and nature with great attention and

application. in order to follow the proper course towards his further moral education.

One should not go by first impressions and should be most careful in one's judgment, as the face of à blind on account of its frequent lack of expression may easily mislead the educator.

II. Many blind children, as the result of their early education in the family are subject to all sorts of unpleasant habits, which, unless he gets rid of them soon, will stand in his way later when he comes into society. Above all one should endeavour to win his confidence by hearty sympathy. One should teach him to adopt refined habits and manners as much as possible.

III. A firm, cheerful, and in all cases just bearing of the educator, not influenced by sickly sympathy, exercises a great and useful influence in the educating of the blind child. A good and strong voice will likewise be of great value to the educators.

IV. Although the expression of his face cannot indicate most of his emotions, one may be assured that the blind child, even as the one that sees, has a great variety of humors. He is also very cheerful. He is not jealous of his fellows who surpass him in accomplishments. He becomes very much attached to the one who gives him proofs of friendship.

V. The educator should continually observe that all that he says is well thought out and that his images and teachings are rendered in refined language, because the memory is more strongly developed than in the case of persons who are not blind. This indispensable and precious factor in the life of the blind child, the memory, should be constantly exercised.

VI. From his earliest youth the blind child possesses a searching mind. He analyses carefully, whereas the seeing child observes a thing more superficially and then thinks it knows the object sufficiently well. The educator should therefore remember to develop this tendency of his intellect in various ways and to increase his knowlegde and to encourage it.

(Présenté en hollandais.)

# ON THE BLIND DEAFMUTES IN SWEDEN

BY ELISABETH ANREP-NORDIN

SUPERINTENDENT AND HEADMISTRESS, VÄNERSBORG

There are in Sweden about 5000 deafmutes, 3500 blind, more than 15000 feeble-minded and idiots, several thousand crippled and paralyzed, besides hundreds of such unfortunates suffering from complications of many different defects.

Since 1889 the education of the *deaf and dumb*, (about 700 children from 7-18 years old) is enforced by law and the schools are getting a state subvention for each child enrolled of 250 crowns a year.

Some years later — 1896 — the State took on itself the education of the *blind* — not quite 200 in number between 7—18 years, exacting from the Provinces for their resp. blind children — whose education from that year became compulsory — a tribute of 300 crowns per annum.

As to the *feeble-minded* their education was, like the education of abnormal children, from the beginning a private undertaking, a charitable work, entirely left to the mercy of private benevolence until 1870, when the Riksdag appropriated a subvention of 100 cr. a year for each child capable of instruction. In 1902 that subvention was raised to 250 cr., and in 1905 the same amount was granted for *any* feebleminded or idiotic child received in an establishment for idiots (approved by the State and under State control), on the condition that children,capable of instruction were to be separated from the incapable in different departments of the respective schools. For the adults there were established special industrial departments in the institutions, where they could be received after having finished school. The yearly subvention received was 100 cr. a pupil.

Concerning the e p i l e p t i c s one can say the same thing as of the feebleminded. At present there are two establishments especially for epileptics.

The c r i p p l e d were taken care of by benevolent societies, who started the first schools for them 26 years ago. Three establishments for the crippled are now at work, all state-aided since 1905 to the same extent as the above named schools.

Education is not enforced by the law either on the feebleminded and epileptics nor on the crippled but is entirely voluntarily.

Besides these large groups of abnormal children there are smaller groups, still more unfortunate: those with different complications of defects.

For one group of such extremely illfated creatures: the *blind deaf mutes*, twenty six years ago a little boarding school: „Skolhemmet" was founded, starting with 4 pupils, which school — year after year extended — at present numbers about a hundred blind pupils. By and by there were received children, who were said to be blind deafmutes, although their hearing very soon proved to be quite normal; they were blind, and dumb on account of lacking understanding but not from want of hearing. Some years later it was necessary to form a special department for these *blind feeble-minded*, which department in 1903 became incorporated with the „Skolhemmet."

In order to prevent our pupils from sinking down into the same condition on leaving school, in which we found them before coming to us,it became necessary to form an industrial-home, where these adults conveniently could be taken care of, to develop their capacity for work and where they — at least in some measure — could earn their living. This industrial home was opened in 1905, when 6 former pupils were received. The number at present in this department is 15, comprising 6 blind deafmutes and 9 blind feebleminded (of both sexes.)

Among all these unfortunate blind children, who were received, a great number were incapable of instruction. In the beginning the most hopeless had to be immediately sent back to their homes or to the almshouses where they came from, but what to do with those who, after having been kept in the institutions some time, finally turned out to be utterly incapable of education? Our experience had taught us, that the presence of an idiot in a poor home renders a mother's work unbearable and also is a great disadvantage to the other children.

From a social point of view it was truly necessary to take care of such miserable creatures and to deliver their homes from such burdens, that otherwise would ruin the whole family physically, morally and financially. Consequently an asylum for the incapable blind idiots had to be formed, and it was ready to receive the first set of 15 blind idiots. Very soon, to supply the urgent need, it had to be enlarged, and at present it has 37 places, all filled and still more needed.

The school at present comprises 40 pupils, 12 of which are blind-deafmutes, all capable of instruction like the rest, who are blind-feebleminded.

The first condition on which a child can be admitted is that it must be blind and secondly that it must be as well deaf and dumb *or* feebleminded (idiots),*or* suffering from any other combination of defects besides its blindness.

At present there are a great many defects represented, such as blindness, deafness, dumbness, idiotism, lameness, crippled state, epilepsy, insanity, etc.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 29 | children | are | suffering | from | 2 | defects |
| 41 | ,, | ,, | ,, | ,, | 3 | ,, |
| 15 | ,, | ,, | ,, | ,, | 4 | ,, |
| 5 | ,, | ,, | ,, | ,, | 5 | ,, |
| 2 | ,, | ,, | ,, | ,, | 6 | ,, |
| 92 | pupils | are | suffering | from | 270 | defects, |

Thus there are on an average 3 defects a child, among whom 21 are blind, deaf and dumb.

The „Skolhemmet" was from the beginning a private enterprise, opened in 1886 and had no funds at all to meet the increasing expenses caused by the urgent need of these unfortunates. The first years of activity were hindered by many financial troubles. Applying to the Government for states aid, we received 400 crowns in 1886, 1400 in 1887, 2000 in 1888, and from 1889 that sum was raised to 5000 cr. a year, for the education of 8 to 10 blind deafmutes. Very soon that number was exceeded and the subvention became utterly insufficient, until in 1905 it was raised to 500 crowns a child yearly. But for the blind feebleminded — although their number exceeded that of the blind deafmutes, the institution did not get any state aid at all until 1905, when a subvention of 250 crowns a year for every blind feebleminded child received in this institution, was appropriated on the same condition as above named regarding other feebleminded children. From that year the institution could be enlarged so as to meet at least the most urgent applications made for such children. Last year (1911) the income and expenses of our institution balanced with almost 67000 crowns, the state-subvention of which was 27000 crowns.

Hitherto the institution having no buildings of its own had to rent a house here, a house there, and was exposed to never ceasing removals. For an institution of that strange character it is necessary to have buildings constructed for its special purpose. To get the necessary means to realize such plans a fund was collected — lectures were given, discourses were delivered to awaken public interest. The money thus collected in 1911 exceeded 100,000 crowns.

In 1901 the institution was registered among the benevolent institutions under the name „Drottning Sofias Stiftelse" (Queen Sofia's Institution).

(The name given with the consent of Queen Sofia was meant to be a sign of gratitude for H. M. 's personal interest and sympathy in the work).

This institution, founded in Skara in 1896 was later removed to Venersborg.

Meanwhile the difficulties for want of space growing worse, something had to be done if the whole work should not cease. In 1907 and 1908, in spite of the insufficient means, a house was built, where the school since then was installed in a very limited space, but for the two other departments three houses, poorly corresponding to our needs, have to be rented.

Being aware of the impossibility of collecting a sufficient amount of money to enable us to erect the necessary buildings, we could see no other solution of that burning question than to offer the whole institution to the State. Such a proposition was presented last autumn with the result that a committee was summoned by the Government (of 4 delegates) to settle the question, which committee has been at work in Stockholm for some months.

Having thus shortly given the story of this institution as far as the externals go, I will now give a summary of its internal work for the benefit of the most unfortunate creatures.

Before I go on with the particulars of their education and instruction I like to fix your attention for a minute on, what it means to be a blind deaf-mute.

Such a child is as though it were enclosed on all sides in a prison-cell, cut off from any communication with the outer world by means of sight, hearing or speech, left alone in an absolute silence and darkness, with no earlier impressions on mind or spirit, no reminiscences of a past life, but an entirely empty brain, and nevertheless often gifted with good intelligence, which however cannot be annihilated even by prison walls such as the lack of sight, hearing and speech. Having no human language, how does he think, the blind deafmute? In what shape do the thoughts present themselves in such a brain? Even in that undeveloped state his mind is at work, thinking and making logical though often false conclusions (on account of false suppositions), that is evident. His mind and spirit are like a flower shut out from suitable light and air, — it does develop but not normally.

Education and instruction are the only powers by which air and light

can be brought into that spiritual prison to the deliverance of the captivated soul. As soon as the first mental contact with the blind deafmute is established, the way is open to further development of his body, soul and spirit. Every little progress in knowledge acquired, is as a brick pulled out of the prison-walls.

The building up of a human language in words spoken, printed in raised types or *spelled* by the manual alphabet — is the means by which his mind can be developed and exact knowledge acquired. Neither blindness, deafness or dumbness, nor all three together can be compared with the difficulty of having no language when regarding mental or spiritual development. (The signs or gesture language formerly in teaching deaf-mutes being a poor language, vague and personal in its character, not natural to the blind deafmutes, and not leading to exact and clear thinking, it ought never to be employed).

The method used in our institution, when teaching the blind deafmutes, is a combination of the methods used for the instruction of the deaf- and-dumb and of the blind. The teacher should be familiar with the method of teaching deaf-and-dumb.

Our blind deafmutes are taught by means of manual alphabet, reading and printing raised types of Braille's system, and writing by type-writer. Attempts are made to teach the blind deafmute articulation, but n o t lip-reading. Those for whom articulation is possible, appreciate acquired speech very much, using it as much as possible.

But how to come into contact with such a child? There are more ways than one of doing so and in each case the one best adapted to the individual must be chosen. At first we have to gain the child's confidence and to awaken its interest in our mutual work, by making the child active in the play. For instance, we give the child a ball, make her drop it, let her try to find it again, and give her several balls of different size. Give her some oranges and apples, make her s m e l l their different odour and to place them separately, fix her attention on their difference by sense of t o u c h and to place them according to that method; let her t a s t e different fruits, and so forth.

Let her touch an apple that you hold in your hand, make her put it aside and give you another. Repeat the same play with the oranges. The child, succeeding in that play, becomes quite happy. . . . . , but you must never forget that a child, unaccustomed to any mental discipline or work quickly relaxes in interest, gets tired and impatient, therefore — not more than 10 minutes' play without pauses!. . . . . Place an apple in her left hand, make her form an „a" with the right hand and let her repeat it for each apple within reach. Take an orange,

repeating the same play making an o„" with her fingers. Change the play: you make an „a" letting her touch your „a" and trying to find the corresponding object, etc. with the oranges, balls etc. . . . . Long before getting to this stage, you have come in contact with the mind of the deafmute, and you have to go on treating every idea of a word, a sentence, a phrase thoroughly and radically, so that the child may be able to assimilate it in her mind and practice the lessons in her life, otherwise they will be only superficial and unfruitful producing no real knowledge.

Our subjects of study are the same as in normal schools for deaf and dumb, — except drawing — and of about the same extent, depending upon the individual capacity for learning. The feebleminded, who are not deaf, are taught music too, both singing and playing.

Manual work, comprising weaving from the simplest to the most complicated patterns and colours, is a subject of the greatest importance to all our pupils, on account of its good influence on the development of mind and body and its enabling these unfortunates in some measure to earn their living. At present we have 52 looms for our 55 pupils in the school- and industrial-department. Besides weaving — according to our experience the most profitable manual work for the blind — we teach knitting, brushmaking, braiding, braiding cane-bottoms to chairs, modelling in clay. Swedish gymnastics and dancing-games are taught for the sake of physical development.

To the mental work are given 2—3 hours daily (each lesson 25 minutes) and to the manual work 3—5 hours daily. During the vacations — which are spent at school — comprising four weeks in Winter and eleven weeks in Summer, the pupils are busy 1 to 5 hours a day with manual work,spending as much time as possible out-of-doors.

Before ending this short summary of the work done in our institution I should like to draw your attention to the social side of our work.These unfortunate creatures—especially the feebleminded—innocent victims to the existing social evil and its consequences, suffering from the most fateful afflictions, are unable from the cradle to take up the strugle for existence. Society is indebted to them and responsible for what they have been deprived of, a debt that never can be made up for. Their education consequently is a duty not to be rejected; they have to be taken care of; their life has to be made as tolerable as possible. It is not sufficient to shelter them from mere bodily distress and trouble; they must be taught how to work, that they may profit from the blessing and joy, that only work can give. Not

even that is enough. By education and instruction we must not only train them to be good workers, their will and energy must be turned upon the good, their character developed. They must be made conscious not only of the mission in t h i s life — however insignificant the mission of such unfortunate creatures may seem to us, nevertheless they *have* their individual mission, to prevent them from a selfish life, brooding on their misfortune instead of living for others, to forget themselves — but of their heavenly calling as well.

By our human intelligence alone, — be it good or weak, normal or deficient — we cannot enter the spiritual world. God, from Whom our spirit proceeded, is not dependent on our mind and its development to reveal Himself to us. Very often we have found, concerning the blind deafmutes as well as the blind feebleminded, irrespective of their mental development, that they quite simply grasp the eternal truths, assimilate them in their lives and really l i v e b y f a i t h, happy and joyful in spite of the heavy burdens with which they are laden, — believing in the future glory prepared for them and all those who love God.

(Présenté en anglais.)

# DOOFSTOM EN BLIND

DOOR TINE MARCUS EN DR. J. TH. MOUTON

BESTUURSLEDEN DER VEREENIGING TOT BEVORDERING DER BELANGEN VAN SLECHTHOOREN DEN

Wij meenen hier ter plaatse bericht te mogen geven van een onderzoek, door ons ingesteld naar den toestand van doofstommen, die blind zijn, hier te lande. De Heer H. J. Lenderink zegt [1]), dat in Nederland zulke ongelukkigen, blind geboren, niet voorkomen, en wij hebben geen reden de juistheid dezer uitspraak te betwijfelen [2]); wel echter leven hier personen, die gehoor en gezicht missen, en wij troffen er ook aan, die het spreken niet hebben geleerd.

Wij zijn niet bevoegd , theorie te houden over de behandeling van zulke gebrekkigen, evenmin de vraag te behandelen, wat van waarneming dezer personen is te leeren ten opzichte van hun zielstoestand en hun geestesontwikkeling. Sinds iedereen kon lezen, wat van en en door Helen Keller en over Marie Heurtin is geschreven, kan dit onderwerp slechts worden behandeld door wie daarvan studie hebben gemaakt.

Daarentegen wenschen wij hier mede te deelen, wat door de in het opschrift eerstgenoemde is waargenomen bij de bezoeken, die zij bracht aan enkele van die gebrekkigen, wier adressen door haar met moeite zijn verkregen. Niet over die moeite valt te klagen, maar het feit, dat zulke ongelukkigen niet altijd, dikwijls niet gemakkelijk zijn op te sporen, meenen wij onder méér te mogen aanvoeren als bewijs, dat zij hier te lande niet die zorg deelachtig zijn, die zij behoeven en die hun in sommige andere landen gewordt (zoo b.v. in Noorwegen en Zweden waarover belangrijke berichten in dezen bundel zijn opgenomen van de hand van Lars Havstadt en E. Anrep-Nordin.

Wat zij zag — hooren deed zij niet, want zij is zelf doof — is in de volgende regelen beschreven.

Wat ik zag.

1. De 33-jarige I. d. B. doofstom en blind, heeft een plaats gevon-

1) „Blind en doofstom tegelijk", door H. J. Lenderink, Directeur van het Instituut tot onderwijs van Blinden te Amsterdam.

2) Een dergelijk geval te Bozum (Fr.) is door overlijden van den patient op 5-jarigen leeftijd aan ons onderzoek onttrokken.

den in een onzer krankzinnigengestichten. De vroolijke, vriendelijke gebouwen in een liefelijke omgeving, de wijde lucht, de witte wolken, het heerlijk panorama, dit alles kan zijn arme kranke ziel niet meer treffen, zijn hart niet meer verheffen. Doof, stom en blind! Gelukkig is hem de zegen van den arbeid niet geheel ontzegd, en kan hij zelfs heel netjes bedden opmaken. Maar is hij wel krankzinnig? vroegen wij, toen wij het goedaardig manneke, die zeer goed begreep, wat hij met een geldstuk, een horloge, een sleutel enz. moest doen, in zijn bewegingen en manieren hadden gadegeslagen: is hij inderdaad wel krankzinnig? En het antwoord priemde ons door het hart. „Min of meer idioot: hij hallucineert op gehoor en gezicht." O ellende! Bij mij rees de vraag, of hij die hallucinaties ook zou gekregen hebben, als hij, blind geworden, steeds in aanraking ware gebleven met de omgeving? Van de terecht zooveel bewonderde meisjes Helen Keller en Marie Heurtin, van beiden wordt medegedeeld, dat zij als kleine wilde dieren waren, zoolang hunne zielen in gevangenschap vertoefden. In omgekeerde richting zou het ons niet verwonderen, indien de zwaardere inkerkering I. d. B. tot krankzinnigheid gevoerd had.

2. Dezelfde opmerking geldt Mej. v. 't W., eveneens doofstom en blind, eveneens ondergebracht in een krankzinnigengesticht. Zij heeft, evenals trouwens I. d. B., onderwijs genoten, voldoende geleerd zelfs, om belijdenis des geloofs te kunnen afleggen. Toen is de duisternis over haar gekomen, eerst naar lichaam, daarna naar ziel, deze laatste zich uitende in enkele aanvallen van razernij. Maar dat is lang voorbij; nu is zij een stille rustige patient, die breit of ..... slaapt, slaapt, totdat de eeuwige slaap als een verlosser tot haar komt. Wij vroegen haar, schrijvende in haar hand, naar haar leeftijd: het drong niet meer tot haar door! Maar toen men haar de wang streelde, overtoog een vriendelijke lach haar gelaat. Dat was „Dokter". Ze stamelde het. Het teeken van liefde was ook hier het meeste.

3. Het meeste, ja, maar toch niet meer voldoende om de arme N. A. B. tot eene beweging, tot eene erkenning, tot een teeken te bewegen. Wij vonden haar in een blinden-werkinrichting; daar zat zij: eene vriendelijke frissche verschijning, met geen enkel kenmerk, dat op haar rampzaligen toestand wees. Integendeel, met haar zachte bruine oogen wijd geopend, haar lippen in voortdurend geprevel, haar gelaat met een glimlach overtogen, deed zij ons veeleer denken aan eene devote, in gelukzalig gebed verzonken. Zij ook had lezen en schrijven geleerd, later ook braille-schrift, en men bracht haar een vernuftig toestel, om zich met haar in verbinding te stellen. Zij wees het af! Andere pogingen hadden geen ander gevolg. Hare zuster,

eveneens blind, werd gehaald, om voor de zooveelste maal te beproeven, haar een teeken van herkenning, als het kon van genegenheid of liefde, af te dwingen. Tevergeefs! Kleine teekens, zachte streelingen, innige omhelzing, kloppen, roepen, schudden, dringen — geen antwoord. Hetzelfde onverstoorbaar vriendelijke gezicht, maar geen teeken. Alle toenadering afgewezen! Het was alsof de uitwendige duisternis haar tot inwendig licht was geworden en zij den duur gekochten vrede niet verstoord wenschte te zien.

4. God behoede de vier kinderen (E. K., H. H., J. A. en G. v. E.), die wij verder zagen, voor zulk een droevig lot! Nu toeven zij nog op een onzer doofstommeninstituten, maar hun gezichtsvermogen is slecht en blindheid bedreigt ook hen vroeger of later. Het trof mij. dat juist deze kinderen, althans drie er van, gansch niet het botte aanzien hebben, dat doofstommen zoo dikwijls eigen is. Het oudste, een meisje, werd zelfs intelligent genoemd en een daarop in leeftijd volgend jongetje zag schijnbaar zoo frisch en vrij rond, als ware hij in 't bezit van al zijn zintuigen. Het derde kind was zoo slecht ziende. dat hij zijn gezicht geheel bij zijn makkertje bracht, om zoo de trekken te onderscheiden, en het vierde, och arme, was zeker niet ouder dan zes of zeven jaar. En nu reeds door zulk een zware ramp getroffen, en door een andere bedreigd! Zal de liefde van ouders en opvoeders deze kinderen gorden met de wapenrusting, noodig om de monsters: eenzaamheid, duisternis en verwording te verslaan? Zal de gemeenschap, de staat, de maatschappij haar deel aanvaarden in die taak? Hier op school was althans het besef doorgedrongen, dat voor deze dubbel-beroofden een andere weg moet worden ingeslagen. Want als de kinderen zóó slecht zien, dat zij met de klasse niet mee kunnen komen, omdat zij niet van de lippen kunnen lezen, dan worden zij in eene klasse geplaatst, waarin zij hoofdelijk onderwijs ontvangen, Zoolang dit onderwijs nog op de gewone manier kan worden gegeven, gebeurt dit; kan dit niet meer, dan wordt toevlucht genomen tot lezen en schrijven, bij een enkele tot vinger-alphabet. Hier wordt dus het onderwijs ingericht naar de behoeften van het kind. Wij zouden wenschen, dat ook de overige uitrusting ingericht werd naar de behoeften van den wordenden, dat is hier, doofstom-blinden mensch, want wij zagen verder

5. R. d. B. in nijpend kommervolle omstandigheden en niet toegerust voor den strijd van het bestaan. Ze kon nu nog wat zien, ze onderscheidde vormen en gestalten, zelfs onze gebaren. Begreep zij het goed, waren wij ook doof? Dat was een band! Hoe hunkerde zij, zich verder tegen ons te uiten. Zij kwam aandragen met een tijdschrift voor en van doofstommen: kenden wij dat? Nieuwe gemeenschap tusschen haar en ons. Maar of zij dat nog kon lezen?Wel neen, de

blijdschap, de verrukking, de dankbaarheid gold alleen het bezoek. Dat was een bewijs van den band, die haar met haar vroegere omgeving verbond; dat was een zichtbaar teeken van de gemeenschap, die men met haar wilde onderhouden. Ontroerende dankbaarheid voor zoo klein een gave.

6. Dezelfde dankbaarheid, gepaard aan een opgewektheid, die ieder moet beschamen, die wel eens morrend nederzit, troffen wij bij de 19 jarige J. M, W. te Z. Ja, ze was doof, maar was dat zoo erg, nu ze zelve had leeren spreken en ze vader en moeder en de broertjes van de lippen kon lezen? Haar oogen? Nu ja, 's avonds kon ze niets zien, maar overdag kon ze moeder in alles helpen en ze hield van werken en was blij, dat ze moeder tot steun was. Moeder schudde droevig het hoofd. „Wij laten haar in haar gelukkigen waan, maar wat, als wij eenmaal weg zijn en zij voor de droeve werkelijkheid komt te staan?" En deze moeder, die thans wel den nood van haar kind in de toekomst ziet, heeft toch in kortzichtige liefde den leertijd van haar kind verkort, haar de gelegenheid om de meest mogelijke kennis te vergaren, ontnomen. Tegen zulke ouders moeten de kinderen beschermd worden.

7. Beter toegerust voor den strijd om het bestaan is W. P. te R. Toen zijn oogen zóó slecht werden, dat hij niet meer bij zijn vak kon blijven (schoenmaken), heeft hij rietwerken en mattenvlechten geleerd. Hij wordt een handig werkman genoemd; toch verdient hij maar juist genoeg om in heel schamel onderhoud te voorzien. Maar deze is althans door zorgende harten en helpende handen in eene richting geleid, die hem den meesten waarborg geeft, zijn onafhankelijkheid zoolang mogelijk te bewaren.

8. Zijn zuster M. P. geniet hetzelfde „voorrecht", zou ik haast schamper zeggen. Want tot welk een prijs koopt deze ongelukkige haar vrijheid? Zij verdient ƒ 4.50 in de week. Dat is de som, die kerk en maatschappij samen voor haar beschikbaar hebben. Daarvoor werkt zij, zoolang het dag is, zoolang de week duurt, zoolang de maanden en jaren voor haar loopen. Een paar liefdevolle handen strekken zich beschermend over haar uit. Jammer, dat die handen in eigen eenvoudig onderhoud moeten voorzien, en dus zelden gevuld zijn! Toch vinden zij tijd en gelegenheid om te helpen niet alleen, maar om tranen te drogen en wonden te heelen in den letterlijken zin des woords, wanneer deze gebrekkige zooals meermalen gebeurt aan den lijve ondervindt, dat de wereld en haar verkeer geen rekening houdt met de ongelukkigen als zij.

9. en slotte de beschrijving van den toestand waarin wij vier doofstom-blinden in één huisgezin aantroffen. Of liever wij wisten

van vier, wij vonden er drie: de oudste was reeds 7 jaar in een krankzinnigengesticht. Uit het huwelijk van bloedverwante ouders zijn deze ongelukkigen geboren, en het is of de duisternis, die op hen rust, door licht noch liefde is op te heffen. Wel kwam een lichtstraal tot hen door opvoeding en onderwijs, maar hij verdwijnt langzamerhand, omdat de lamp niet brandende wordt gehouden. Afgezonderd van de wereld, afgescheiden van het leven opgesloten in één vertrek, hebben zij gemeenschap met niets en met niemand. Zoolang vader des daags werkt en moeder haar aandeel geeft aan het onderhoud van het gezin, zijn zij aan hun lot overgelaten. Is het wonder, dat verwording dreigt? Toch zegt vader, dat zijn zoon, die daar op 't gevoel af zit te naaien, heel verstandig is; dat Jaantje lief en gewillig is, maar zoo slecht ziet, dat zij niets kan doen dan breien. „Maar de jongste, 23 jaar, Massie" zoo gaat hij opgetogen voort, „dat is de allerleepste. Zij ziet ook nog het best en kent het meeste," T o c h i s j u i s t a a n d e z e d o o r d e o u d e r s, o p v o e d i n g e n o n d e r w i j s o n t h o u d e n. Wat kon er van haar geworden zijn, wat kon zij voor haar broer en zuster geweest zijn, indien ook haar geestelijk en zedelijk bewustzijn gewekt ware? Zou zij niet als een klein vriendelijk licht hebben kunnen schijnen in deze diepe duisternis? Nu is alles doodsche stilte, donkere nacht, geen wereld met haar wonderwerken, geen leven met zijn lust en last. Stilte, eenzaamheid en duisternis naar lichaam en ziel. Wachter, wat is er van dezen nacht?

Bij dit onderzoek is wel de indruk verkregen, dat de kans op blind worden voor doofgeborenen niet zoo heel gering is; vermoedelijk bestaat er in zulke gevallen oorzakelijk verband tusschen beide gebreken, maar hierin hebben wij ons hier niet te verdiepen. Slechts hebben wij vast te stellen, dat ook in ons land doofstom niet het allerergste gebrek is, omdat doofstom-blinden niet zoo heel zeldzaam zijn. Van doofstommen zijn er nog honderden, die onderwijs, voor hen geschikt, niet genoten; van doofstom-blinden zijn er, God zij dank, geen honderden, slechts tientallen, maar ook deze genieten niet allen het onderwijs, dat zij behoeven. Met nadruk stellen wij de vraag: zouden die heele of halve idioten in de diepe duisternis zijn gebleven, als zij zulk onderwijs hadden gehad — en met niet minder nadruk en diep ontroerd vragen wij: mag worden geduld, dat zulk onderwijs opzettelijk wordt onthouden? Zijn de ouders ,die dit op hun geweten hebben, de éénige schuldigen, of hebben ook schuld, wie vergaten te bedenken, dat — zoo ooit leerplicht gerechtvaardigd is — in dit geval leerplicht onontbeerlijk moet heeten? L e e r p l i c h t v o o r d e d o o v e n i s n o o d i g. Onze leerplichtwet

.at hen ten onrechte vrij, waar zij bepaalt, dat ouders van de ver-lichting zijn vrijgesteld, zoolang de kinderen, volgens schriftelijke erklaring van een geneeskundige, ongeschikt zijn voor het bezoe-en eener lagere school..... Thans immers kan worden verklaard, .at een doove in dit geval verkeert: hij kan immers het onderwijs p de lagere school niet volgen; een doof-blinde evenmin. Leer-)licht is voor dooven, voor doofstommen, voor loofstom-blinden noodig.

De gemeenschap, die dit euvel onverbeterd laat, maakt zich schul-lig aan laakbare onachtzaamheid. De gebrekkigen zijn vatbaar, om onderwijs te genieten, er zijn geen Keller's of Heurtin's noodig om dit te bewijzen. Er wordt ook inderdaad onderwijs gegeven, maar alleen aan hen, voor wie het wordt gevraagd en . . . .betaald. Gratis is het wel te verkrijgen, maar zeldzaam.

Evenwel, dit is de hoofdzaak niet. Hoofdzaak is dit: voor dezulken is onderwijs nog meer noodig dan voor normale kinderen, maar het is voor hen minder bereikbaar.

Waarom? Omdat degenen, die er voor moeten zorgen, niet bedenken, dat het onderwijs moet zijn ingericht naar de behoeften van wie het behoort te genieten. Dat is verzuimd. En omdat dit is verzuimd, misschien omdat men daaraan in het geheel niet heeft gedacht, stelt men hen vrij, die niet kunnen volgen, wat hun wordt geboden, inplaats van hun te bieden, wat zij behoeven.

Deze fout is in vele andere landen vermeden. Sinds 1805 bestaat in Europa leerplicht voor doofstommen. In Sleeswijk-Holstein, Denemarken, Saksen, Saksen-Weimar-Eisenach, Oldenburg, Saksen-Coburg-Gotha, Noorwegen, Anhalt, Saksen-Meiningen-Hildburghausen, Lubeck, Zweden, Engeland en Schotland, Brunswijk, Lippe-Detmold, Bremen en Pruisen werd hij in den loop dezer eeuw ingevoerd. In Noorwegen ook voor abnormale doofstommen, dus ook voor doofstom-blinden. Te Hamar is aldaar van staatswege een school voor dezen opgericht.

Leerplicht voor hen brengt mede: onderwijs voor hen geschikt. De behoefte aan zulk onderwijs maakt noodig: kweeking van onderwijskrachten in deze richting.

Het is hoog tijd, in te halen.... neen, dat kan niet, daarvoor is het onherroepelijk te laat.... het is hoog tijd, van heden aan niet meer dien plicht te verzuimen.

(Présenté en hollandais.)

## SOURD-MUET ET AVEUGLE

RÉSUMÉ

Les auteurs ont ouvert une enquête sur les sourds-muets-aveugles dans les Pays-Bas. Ils en ont trouvé plusieurs et de chaque âge: depuis l'enfance jusqu'à la vieillesse. Il n'y avait parmi eux aucun aveugle-né; la cause de la cécité était probablement intimement liée avec celle de la surdité, mais elle s'est declarée plus tard.

Celle des auteurs, qui a fait personnellement l'enquête et a visité plusieurs de ces infortunés, étant sourde elle-même, a pu mieux que qui que ce fût apprécier le malheur de ceux, qui sont plongés dans l'obscurité d'âme, et dont quelques-uns n'avaient rien appris, lorsqu'il en était temps. Les auteurs sont d'avis que l'enseignement des sourds, des sourds-muets et des sourds-muets-aveugles doit être obligatoire, comme il l'est déjà chez plusieurs nations de l'Europe, et ils sont convaincus que certains individus de ces catégories ne risqueraient pas d'être considérés comme idiots ou semi-idiots, comme on les considère parfois, s'ils avaient eu l'avantage d'être instruits en temps utile et selon des méthodes efficaces.

Ils concluent: dès que l'instruction sera obligatoire pour ces infortunés, la méthode d'enseignement se répandra et s'imposera et les professeurs qui auront à l'appliquer se formeront.

(Présenté en français.)

# THE CARE OF THE DEAF AND DUMB DURING CHILDHOOD AND ADULT LIFE

BY REV. F. W. GILBY M. A.

CHAPLAIN OF ST. SAVIOUR'S, LONDON

In Great Britain and Ireland much continues to be done for the Deaf — not merely from a philanthropic but from that wider point of view which is preventive and anticipatory of their deepest needs. Much more remains to be done and in a more perfect manner than is generally realized. There is also no doubt as to both the possibility, practicality, and extreme desirability of *doing* this much more. There are supposed to be some 20,000 of this in the United Kingdom, and the proportion is about 1 in 2000. We believe that there are 2,000 deaf and dumb in London. In 1893 an Act was passed in Great Britain but not in Ireland, making education compulsory for all deaf (as for blind children) between the ages of 7 and 16. Grants of £ 5—5 per head are made bij the Board of Education for all the children in the Institutions, of which there are about 50 in Great Britain, and if private schools are reckoned, about 60. I have the privilege of being one of H. M. Inspectors of these schools. The average daily schools attendance according to the last statistics I have consulted including residential and boarding Institutions was 3180.

The proper enforcement of the Act of 1893 is still a first great need. The education of the deaf is compulsory, and yet for all that, cases are continually found of deaf children who have either never been sent to a proper special school for the deaf, or who in ignorance or even wilfulness were sent to an ordinary school, where nothing could be acquired but the mechanical power of writing or some other manual occupation, the brain having been scarcely helped in any degree to develop so that the meaning and use of languge might be attained. Most of our Institutions are full and new ones are being opened at Gorlestone and Sheffield. There is a certain proportion of children in every Institution, who not being definitely imbecile are either feeble-minded or backward. Those cases cannot always be discerned at once, but experienced teachers come ere long to recognise such cases where

peculiar difficulties are found in imparting language. The existence of this class of pupils is always a drag upon progress, and I think points to the establishment at several centres of special schools for them. A fair idea what is normally possible for deaf children cannot be formed until these children shall have been removed to schools, where special attention and methods may be employed in their instruction. At present special classes are provided at the principal schools for the deaf which contain backward children of all ages at several stages of progress. But at smaller Institutions or in day schools such pupils are allowed to remain among other children, and are perpetually at the bottom of their classes without proper incentive or attention.

No teacher can do justice to from eight to twelve children where not more than two or three of them are really at the same stage of attainments, and thus the task of a Government Examiner becomes one of much difficulty and delicacy. He must decide-if he can during a brief annual visit, whether a child is backward by nature or through the teacher's neglect. He must also make allowance for the short time a pupil (old in years) may have had under instruction in the schools. A most frequent plea put forward for a pupils ignorance is its having been absent owing to sickness.The teachers are more and more coming to see the wisdom of the Danish System where all pupils, including of course those that are dull are at first educated together, and at the end of a year's trial the menta rejecta or otherwise unsuitable are relegated to the silent method centre at Copenhagen. The Report lately issued of the Chief Medical Officer of the Board of Education for the year 1910 deals largely with these questions, both with methods of Instruction and the After Care of the Deaf. It appears that some 70 per cent of our deaf are taught orally, and it is hazarded that about 80 per cent are normal of intellect, and further that „those who make the best use of oral methods, are the semi deaf, the semi mute, and a minority of the deaf born."

With this opinion I am in agreement; although many of the congenitally deaf are being given a wonderful proficiency in articulation and lipreading.

*The Deaf in Childhood.* When deafness has been proved incurable; steps are taken to place the child in an Institution. It is often found wiser to get the child taken at an earlier age, and there is a tendency now to make from 7 to 16 a minimum school period rather than a maximum. The Parents communicate usually with the Clerk to the Board of Guardians or the County Education Authority, through the Relieving or School Attendance Officer, and the child is sent to an Institution when vacancy occurs. Something may be done for deaf children before they go to school, but it is too seldom undertaken. Cleanly

habits, manners, proper methods of feeding and dress, these they may learn during infancy by observation, if encouraged. Short daily phrases may be taught by constant repetition in careful distinct speech, and even a little writing. The method of instruction is generally oral, and it may be said that all children have now the opportunity of learning to speak and to read the lips of others. Parents are generally obliged to leave the Headmaster of a school to decide by what method a child can be best advanced. So much depends on the power of sight, length of school period, intelligence, and even the quality of teaching at the Headmaster's disposal, that non-experts should not interfere. We desire that a hearty interest in the child's lessons should be taken by those at home, and occasionally gatherings of Parents take place at the Schools.

*Trades for the Deaf.* At 16 the child leaves school more or less well equipped. While at school opportunities are usually given for hand and eye training ,and often for learning a simple trade, such as bootmaking, tailoring, bookbinding, carpentering, etc. in the case of boys; while girls usually learn dress and laundry work. We think that the teacher should always be consulted as to what will be the most suitable trade for the child. Here and there higher class trades are taught, such as lithography, etching, engraving, photo processes, wood and stone carving, watch and clock repairing, etc.

*The After Care Commitee* (and of these there is a growing number springing up all over our country) often finds the child its first situation, but it is generally found by the local Missionary or Chaplain to the Deaf and Dumb, and not seldom by the school master or teacher. Apprenticeship is most desirable, and once a good trade shall have been learned, we need have little apprehension to the future welfare of the child from an industrial point of view. A certain number of the deaf who have acquired a really useful amount of speech and ability in lipreading, do not associate with the general run of the deaf, have been taught that they must never use finger spelling or signs. My own experience as the son of deaf dumb parents, and as a Chaplain amongst them for more than 24 years, has made quite sure that such are usually not very happy, and the more unhappy in proportion as they assume a fancied superiority over their less educated brethren, and refrain from doing anything to elevate their class by personally mixing with them, it has been the case that their fusion with the world of hearing and speaking folk was far too imperfect to bring them ease and comfort in the communication of ideas. Too few of the normal bestow the proper amount of courtesy and patience which their profession of Christianity should teach them to give towards lightening the affliction of deafness. There is a social club in London chiefly composed of the

orally taught, but the mere existence of such a club is a tacit confession that the members find more pleasure in the society of one another than in the society of those who can hear. The vast majority of the deaf, however, who have been educated, when they come to adult life, have their own clergy, churches, mission rooms etc. and frankly refuse to be tied down to any one method of expression. Indeed a visit to the National Deaf Club (to which I have alluded) would soon convince any inquirer that signs and the manual alphabet are by no means disfavoured. The hands and fingers are to the deaf far more eloquent, easily read, certain and rapid than the microscopic movements of the lips and facial muscles. For public worship and addresses speech is uncertain and lacking in life, since to them is lacking the charm of sound and all must be read in a deadly silence. As a class, the deaf are however, happy. Our Charity Guides abound in information respecting the accommodation that exists everywhere for cheering the loneliness of those who dwell in silence in our midst.

*The deaf marry and intermarry.* Comparatively seldom are there deaf offspring. Statistics compiled by myself some years ago show that deaf offspring appear in probably not more than 7 per cent of their marriages; but even that is bad enough, and I do not fail to see the desirability of doing something to improve matters. I am of opinion that legal prohibition would result in gross immoralities and unthinkable complications, and that our hopes of future improvement lie partly in such success as the Medical Profession may meet with in combating the scourge of consumption, and in reducing the number of scrofulous persons. This should I think have a general influence for good. A general improvement in the health of the race must lessen the number of persons who are deaf born. Beyond this the cultivation of a healthy public opinion among the deaf as to the extreme undesirability of marriage between two persons both of whom come of families tainted with deafness should effect something. I believe that public sentiment is already operative, and will be more so. The segregation of the feeble-minded is a question of urgency, and is being warmly discussed in our country, and if this could be accomplished I should not be surprised to find that it would have farther favourable effect in the diminution of the number of the deaf born. Those of the deaf who produce deaf offspring are sometimes rather feeble-minded. From self-denial and voluntary celibacy I see and expect nothing. It is for some a beautiful ideal, easily prescribed for others but not undertaken by the critics themselves. We have to deal with human nature and must not expect great results when we urge frail humanity to repress its most powerful and marvellous instinct.

We have practically no religious difficulty in our country. Jewish

and Roman Catholic children are quite im often found among Protestant children although there are special schools for such. The truth is that it is so important to teach language and that the language with which the children leave schools is so elementary and has been so recently acquired that there has been no time in which to imbu the pupils with special prejudices.

Not that the children are not in their way quite aware that there are differences, but they have not the necessary material for any comparisons worthy of mention .They are taught Bible stories, the Lord's Prayer, and sometimes the Creed and Commandments. Special moral lessons are given which are nearly always founded upon Divine command or the Golden Rule. I think that the deaf child has in some ways a training quite superior to that given to children who can hear. They are retained so many years under surveillance and are looked after so soon after they leave school and so generally find their recreations and happiness at the Mission for the Deafand Dumb where they go during their leisure hours, that to a very great extent they are kept out of mischief and reach maturity and married life without any serious lapses from a high moral standard. In many schools a Monitor is appointed over every class to see the little ones are not ill treated and to help the juniors; at table, they look after table manners and are able to do a great deal of good and get confirmed in habits of regard for others.

We have our *problems* of course. Grave moral lapses from time to time. The causes are all too evident. In some cases Feeble-mindedness has been taken advantage of by the unscrupulous. Of the girls sent to an East End Penitentiary which is good enough to receive our deaf cases, Feeble-mindedness accompanied by gross ingorance and lack of proper recreation all work together and do their dire work upon those who are too weak to combat their deadly influence. I wish to record my sincere belief that the outlook is extremely hopeful. Social obligations are being recognised and Society is trying to find out how best in the present complex relations of man and man, the deaf may be helped. Plenty of criticism is forthcoming and much of it is put forth by the Deaf themselves in Adult life. This should not be quite so universally disregarded as it is. They are the ones concerned and know only too painfully where the shoe pinches. At their Congresses and in their own Journals and Magazines they are always giving expression to their opinions and if these are disregarded with airs of superiority for too long, it must result in further misunderstanding. A little more mixing with former pupils on the part of Teachers, a more sympathetic explanation given, more cooperation between the School and Mission would forward and establish the aims of the Teaching

profession. But that attitude which ignores facts and pretends not to know that the deaf have a network of powerful organizations in every country in Europe and America for the undoing of much for which the Teachers have striven and hoped, is truly stupid and ostrich-like. Their Congresses which are held two or more every year show that the deaf are more and more banding themselves together in a world-wide federation for the protection of their interests. The Deaf in Great Britain are I believe imbued with a truly moral and religious spirit and compare very favourably as to their manner of living when contrasted with their hearing neighbours.

(Présenté en anglais.)

# CARE OF ABNORMAL CHILDREN, THE BLIND AND THE FEEBLEMINDED IN NORWAY

BY LARS HAVSTAD

STATSREVISION, KRISTIANIA

It causes me a great pleasure to explain to your congress how the kingdom of Norway takes care of her abnormal children, the Deaf, the Blind, and the Feebleminded.

I take the Deaf first. It should be pointed out, that we are now using the word Deaf (Dove) officially instead of Deaf and Dumb (Dovstumme), as they generally do in the United States of America, — where the old well-known periodical „American Annals of the Deaf and Dumb" several years ago changed its name to the „American Annals of the Deaf" — and as they in some extent also do in England. We prefer the word Deaf because all the children are taught by the oral method in our schools, and not a single by the manual method, and because our Deaf themselves wish to be called so and find it discrediting to be called dumb. Thus we use the word Deaf in the same sense as the word Taubstummen is used in Germany, and Sourds-muets in France, and the Deaf must not be confounded with those hard of hearing.

The first school for Deaf Children was in the year 1825 established in the ancient city of Trondhjem (Drontheim), and the method employed was the one invented by the Abbé de l'Epée and afterwards developed by the Abbé Sicard. This manual method was the only one known in the three Scandinavian countries at that time.

The school at Trondhjem belonged to the State.

But in 1848 a young man, Fredrik Balchen ( † 1899) introduced the German oral method by founding a school at Christiania, and in 1850 two other oral schools, also private, were established, one at Bergen in the West, and one at Christiansand in the South.

The Trondhjem School remained the only one employing the manual method, and retained it until about 1890.

The oral method used in these early days was, however, not so pure as it is now, natural and even artificial signs not being wholly disallowed. The pure oral method dates in Norway from the year 1881.

The education of deaf children was until 1883 a voluntary affair. The State School at Trondhjem took only a limited number, about 70; the private schools were granted a small state-subvention and the local bodies were induced to pay for the maintenance of a number of poor children. But although there was general readiness to provide instruction for the deaf children, many of them remained uneducated.

In this period much good work was done by the initiative of the private principals. The deaf were taught many trades, some while in school, some after leaving, and not a few mastered more difficult arts. Several became engravers in stone or copper, while a good number became printers, a trade that requires a not too scanty knowledge of language. In 1871 two pupils of Fredrik Balchen passed the University Examinations. They were examined in Latin, Greek, French, German, Mathematics, Geometry besides the ordinary school subjects, and passed with high honours (Laudabilis).

They were both born in 1851, the one was completely deaf from birth and had to be taught all language and speech at school, the other lost his hearing entirely when five years old and had some imperfect remains of speech when entering the school at the age of eight.

About this time the work began for making the education of the Deaf compulsory. In 1877 the government appointed a committee to report upon this matter and as a result was June 8th 1881 enacted a law making it obligatory to the state to establish schools for educating deaf, blind, and feeble-minded children, and compulsory to parents or guardians to have their afflicted children sent to school. This law, which took effect in 1883, ordered that Deaf Children should be retained at school for eight years between the age of seven and seventeen.

In 1880 the Storting ((National Assembly) granted means to three new private schools, one opened in 1881 at Christiania, and two opened in 1882 at Hamar and Trondhjem respectively. An epidemic of cerebrospinal-meningitis had caused deafness to a large number of children, and thus all the seven schools now existing had as many pupils as they could wish.

But it soon became necessary to provide for a definite organization. The government resolved, after hearing the experts, that the final number of schools should be five, two for the best gifted pupils, two for pupils of average intellect and one for pupils of weak intellect or otherwise afflicted. The last named school is located at Hamar, of the others one is near Trondhjem, one is at Christiania and one at Holmestrand on the Christiania Fjord. Now they are all State schools.

The Hamar School is celebrated by the education of Ragnhild Knata, the deaf and blind girl between 1888 and 1898.

She was thirteen and a half years old before the authorities after

much hesitation sent her to school, and had been completely deaf and blind from the age of two and half. The principal of the Hamar School, Elias Hofgaard, ( † 1906) resolved to teach her by speech, an experiment never attempted before and so much more daring as the girl who had only two senses, the smell being also gone, had no idea of speech whatever and no intelligible language of signs. But the experiment proved succesful and Ragnhild learnt to speak better than many seeing deaf children. Her intellect is only a good average one and she can not in any way be compared to the brilliantly gifted American lady Helen Keller. The Norwegian girl had the good fortune to be instrumental to Miss Keller's learning speech. A prominent American lady, Mrs. Mary Swift Lamson — once one of Laura Bridgeman's teachers — having heard of Ragnhild Kaata, went to Norway in 1889 and saw Mr. Hofgaard and his pupil. When home again she told Helen and her teacher what she had seen, and the result was, — as Miss Keller herself tells in the „Story of my Life" — that the American girl was taught speech, and she too with great success.

The total number of pupils in the Norwegian schools for the Deaf is at present between 310 and 320, of which seventy are at Hamar, while the four other schools have from fifty to eighty. The pupils are boarded at school for the first two to four years and afterwards distributed into neighbouring private families. The State pays all costs of instruction for all children, while the local bodies pay the maintenance for the poor. Even rich parents have only to pay for maintenance and clothing.

The number of Deaf in Norway is not exeptionally large. The Census of 1900, the last available, gives 1767, or 79 in 100,000 inhabitants. The proportion seems to be decreasing, on the whole. Although the number is still proportionally larger than in most civilized countries in Europe, it is very small considered, that Norway is a most mountainous country. In his statistics on Deaf-Mutism Dr. Kerr Love of Glasgow gives the number of Deaf in Norway as one in 1052, in Sweden as one in 977, and in Denmark as one in 1548, while it is in Switzerland one in 408, and in Austria one in 765.

There are two funds, one of 20,000 krone and one of 10,000, having for aim to help deaf of both sexes to learn industrial trades.

A private school near Sandefjord — where the celebrated viking ship was excavated some twenty years ago — gives deaf pupils instruction in agricultural pursuits. It has some ten or twelve pupils and receives state-aid. The principal is Mr. Eyvind Boyesen.

Four societies formed by the Deaf themselves are working for the welfare of the Deaf, the oldest and largest at Christiania, founded in 1878, one at Bergen, one at Trondhjem and one at Stavanger, the lar-

gest towns of Norway. The Christiania Society took twenty years ago the initiative to have the gospel preached for the Deaf all over the country and now the State pays the salaries of two clergymen for the Deaf. The Christiania Society's female members — they are all deaf — elect a representative to the National Council of Norwegian Women, which forms a branch of the International Council of Women. This society disposes of a fund of 8,500 krone, which, when reaching the proper size, is intended to help gifted Deaf to a higher education.

The Blind are included in the provisions of the law of June 8th 1881, according to which the blind children are to be instructed for eight years between the age of nine and of twenty-one.

The number of Blind is large in Norway, but especially among the very old men and women. It has been decreasing for many years and was in 1900, according to the last census available, 1879, of whom only 129 were under 15 years old.

The first school for the Blind was founded at Christiania in 1862, owing to the efforts of Mr. J. Johansen, who is still living, eighty-nine years of age. He formed a Society for the welfare of the Blind, which, after having twenty years ago transferred the school and its property to the government, is now administering a fund of about 100,000 kroner in the interests of the grown-up Blind. The first headmaster was Mr. J. Roggen, the present one being H. M. Hauge. In 1882 a second school was founded for the North and located near Trondhjem.

These schools, in which there are about a hundred and thirty pupils, use the Braille alphabet.

A society called „II", has, aided by the State, taken up the task of printing books for the Blind and to conduct an industrial school for blind girls at Christiania.

There also is a society whose task is to help the Blind to get profitable work, and a society formed of the Blind themselves having members in all parts of the country.

The North of Norway possesses, by legacy, a large fund, of 400,000 kroner, of which part is employed to cover the expenses by building new edifices for the Trondhjem school. It is not yet decided, how the remaining amount shall be used.

On the whole the Blind are taken well are of in Norway and many of them occupy honourable positions in the community. Two have well-known names as musicians and composers.

The instruction of feeble-minded hearing children was begun in Christiania 1875 by two teachers of the Deaf, H. Jansen and J. A. Lippestad. By the law of June 8th.1881, the education was made obligatory for eight years between the age of eight and twenty one, and

the State undertook the expenses in the same way as for the Deaf and the Blind.

There are now three such schools, one for girls at Christiania, one for both sexes near Bergen, and one for boys at Levanger on the Trondhjem Fjord. The number of pupils is at present about four hundred and eighty. Besides the common school work the pupils are taught simple trades, gardening, and husbandry.

It is not easy to determine the number of feeble-minded individuals, as the boundaries between such and normal men are rather uncertain and fleeting. Children who are only under the average intelligence are more or less taken care of in the public elementary schools, some towns, among them Christiania, having separate classes for slow pupils, but idiots who can not be instructed as school pupils are still left to private concern. There is an asylum for such near Christiania, supported by private subscriptions, and by grants from local bodies.

The whole number of feeble-minded and idiots of all ages was 4559 according to the census of 1900. This number is rather large in a population that was then, 2,240,000, but can not be compared with the number of cretins, idiots, and feeble-minded in the Alpine regions.

It may, perhaps, interest the Congress to learn something about the way in which Norway tries to make good citizens of morally defective children and young offenders.

Our new Criminal Code of May 22th. 1901, that was in this respect preceded by a law of May 2th. 1894, has introduced the so called Conditional Sentance, according to which the person sentenced for the first time for a not too serious crime shall be exempted from punishment on condition of good behaviour, the old sentence being added to the new one, if he is sentenced for a second time. No offender can be criminally convicted until reaching the age of fourteen. A law of June 6th. 1896 contains provisions for the education of young criminals, while the law of July 6th. 1892 took the preparatory step to empower the councils of guardians to retain in special schools children who on account of degenerate habits cannot be instructed together with common children.

In consequence of these provisions there are now a number of School Homes (Skolehjem) for degenerate children or young offenders, all under the authority of the Department of Public Instruction and not under the Department of Justice. One school for Boys in the island of Bästo in the Christiania Fjord, and one for Girls at Sletner about fifty kilometers South-East of Christiania, are for offenders or older degenerate children, and six schools, four for Boys and two for Girls in different parts of the country educate the morally defective children who are not of the worst description. Only the first named in the is-

land of Bästo has more than a hundred — about 110 or 120 — pupils; most Homes number from twenty to eighty inmates! Outside the school hours the boys are chiefly occupied by agricultural labour and a few trades, and many of them afterwards find employment as sailors. The girls receive instruction in handwork and gardening.

We cannot look back upon a very long experience as to the result of these provisions, but they seem to have had a favourable influence in restricting the criminality in the country.

These reforms in the treatment of criminals, young offenders and morally defective persons were introduced by the late Bernhard Getz, for many years professor at the Christiania University, and in his last life-time solicitor-general. Born 1850, he died 1901 only just fifty one, and is, perhaps, the most eminent lawyer that Norway has produced. I understand that his name is well known among the jurists of all countries.

(Présenté en anglais.)

# THE CARE OF THE FEEBLE MINDED

BY J. W. WILLIS BUND

CHAIRMAN WORCESTERSHIRE EDUCATION COMMITTEE

There is no subject at the present day that calls more urgently for treatment in England, than the care of the Feeble-minded. Some few years ago a Royal Commission went exhaustively into the whole question, and made a number of recommandations to deal with the subject, but the Government, although admitting the evil, has not yet introduced any legislation to deal with it. An attempt will be made this year by Private Members to deal with the whole law of „Defectives", but the measure is too large and too important in its effect to become law, except as a Government Measure.

Meanwhile, it will not be unprofitable to state some of the facts, that are met with by any one who has taken part in English Local Government.

It is difficult to give the exact number of persons who can be termed „Feeble-minded". Lunatics, which a Doctor can certify, are well provided for in England. Epileptics are also dealt with up to 16. But it is very difficult, even if it is possible, to legally deal with a child who is not a lunatic, not epileptic, not merely stupid or backward, but defective, especially if that child is harmless and not mischievous.

The children are first met with at school. They go regularly, attend in a stolid way, but are stupid and backward. The ordinary school course is quite unfit for them, and they for it, as they are not able to keep up to the standard of other children. It is often said that the expense prevents them being properly dealt with.

To some extent this is true — the parents cannot pay the cost of the child in a Special school and the ratepayers object to pay £ 26 yearly for a special school, when the child can take its chance at an ordinary elementary school for £ 3.0.10. The parents also can refuse to allow the child to go to a special school. The result is that the child's education up to 12, goes on in the Public Elementary school at a cost of £ 3,0.10 a year, and reckoning the child was 7 years at school, the total cost is £ 21.5.10, which is to a great extent thrown away, for the feeble-

minded hardly ever profits by ordinary instruction and if it learns anything, merely learns by rote and forgets it.

From the time the child leaves school, it becomes more and more hopeless. It is not bad enough to be shut up — it can do a certain amount of work but has no restraining power. It commits acts that are just on the border o fcriminality, not possibly at first with a decidedly criminal intent but merely from the want of restraining power. This is very often clearly seen by the behaviour in prison. Criminals of this type are frequently among the best behaved in the prison. They know and they recognizə that if they are guilty of breach of rules, they will be punished and force is behind them to punish them, and it is this knowledge that supplements their own feeble powers of restraint and enables them to resist. As soon as they leave the prison, the want of this restraining force, this supplemental force, allows them to again drift into crime, with the result they form a very considerable part of the habitual criminals. How very wasteful the present condition is, does not seem to be realized. It costs the public something like 5 each time a man or woman is sent to prison, very often more, and the cost is repeated again and is money really thrown away. But there remains the most difficult question of all. A person deficient in regard to the restraining impulse as to property, usually has still less with regard to the offences against morals, and once a defective embarks on immorality, he or she goes on. It is not easy to give the number of cases against morals committed by persons more or less defective, but the percentage is high. For the safety of respectable girls, the male defectives should not be allowed to go at large. No figures exist to show the vast amount of immorality that goes on with a defective in the ordinary cottage. It is one of the subjects on which all English writers consider it best to be silent.

The case of the female is worse than that of the male. She has no resisting powers, and if cursed with anything like good looks, she becomes almost of necessity a prostitum. This is not the worst. A feebleminded female in a cottage becomes a source of contamination to all the inmates. To say nothing of disease, she starts a number of her relations on a criminal course, relations who might, but for her, have not sunk below the ordinary standard of morality.

No one who has any knowledge of our country life but will bear testimony to the truth of what has been said. The only point on which opinion, the opinion derived from experience, may differ is the frequency of the cases. As to this, views must differ, as no statistics from the nature of the case are obtainable. It is idle to talk of any moral or religious influence being able to deal with these cases, simply because the mind,

on which the sanction of morals or religion should act, is wanting in whole or in part; some other remedy mnst be found.

There appears to be only one, that is, to take the child as soon as it appears to be defective away from its surroundings and bring it up in some colony or institution, where it must remain for the whole or the greater part of its life. So far as the cost goes, it would be cheaper, or if not cheaper, cost very little more, than at present. During the time the defective is in prison, he or she is kept at the public cost, and the cost of continually sending the defective to prison and the commitments would go far to provide for the permanent cost. The cost is however the least difficulty. It would be a premium on insurance against habitual criminals and in a very few years such treatment would sensibly reduce the number of our habitual criminals.

It would also tend to reduce vice by removing a frequent source of gross inmorality, and even if it did add to the rates or increase the taxes, no money would be better spent than in removing the class of male who commits indecent assaults on small girls, and the female who give young boys, or her own relations, practical lessons in sexual intercouıse.

The money question should not therefore stand in the way. The much more sincere one is the family question. Can it be carried out? Here is the difficulty. In most cases when the defective is young, it is the darling of its parents, naturally, because it needs more care and so becomes more dear, especially to the mother. Even now the difficulty is found, although the child cannot be kept beyond 16; the parents refuse to allow the child to go to a school or Home. That difficulty would be intensified an hundred fold if it meant that the child was to be kept 30 or 40 years at-least. It would be no use to say the child would be happier and better. No parent would believe it and no parent would consent to it. Any Goverment that proposed it would raise such a storm as would shake its existence, so no Government will try to do it, and the evil not only continues but increases. What is wanted is a colony in every county, to which children should be taken and where they should be kept as soon as ever it is found out that they are defective. For this purpose the attendance of children under five at school should be made compulsory, and all children should be frequently and thoroughly examined to ascertain if any were defective, and if so found, should at once be sent to an Institution. A tremendous outcry would be raised, but what is wanted is first a Minister who will not mind the outcry and who will consent to be the most unpopular man in the Country at the price of doing the greatest possible good to the Country. Then comes the question of how long they must stay at the Institution — certainly till middle age, possibly till death. At all events for a consi-

derable period. Here again strong men and women are needed. Only those who have been visitors at Asylums know the difficulty there is in not acceding to the reiterated prayer of the patients „when shall we be discharged". A difficulty that will be increased a thousand fold is the cases of children and young persons who are to all appearance well and in good health.

These difficulties must be faced, and who will face and overcome them will deserve well of his country.

I have purposely omitted as it is not necessary for the reasons I have put forward for placing defectives in Institutions, the question of the hereditary nature of defective or weak minds. It is another argument, and a very powerful argument, and I only allude to it to show it has not been forgotten, but the points I have raised are quite independent of it. It should be treated separately, as it gives rise to much wider issues. I have only been asking that a c t u a l defectives be dealt with. It is a much wider more serious question to deal with the question of p r o b a b l e future defectives.

(Présenté en anglais.)

# DE GEVOELSONTWIKKELING VAN HET ACHTERLIJKE KIND

door M. Barreveld Bute

Vertegenwoordigster van de Vereeniging van Onderwijzers en Artsen

---

Met de weinige kennis en het beperkt kunnen, dat de school een achterlijk kind kan meegeven, komt het niet alleen door het leven. Dat kennen en kunnen moet met iets worden aangevuld, waardoor ook dat kind achting en sympathie opwekt, waardoor ook hij eene plaats, al is zij steeds bescheiden, in het leven kan innemen. Daarom zijn de scholen voor achterlijke kinderen geen leerscholen alleen, maar opvoedingsinrichtingen in de hoogste beteekenis van het woord.

De kennis, die wij zoo goed mogelijk moeten aanbrengen, blijft steeds beneden die van het normale kind en al is zijne handigheid nog zoo groot, het achterlijke kind mist het intellect om die hoedanigheid zoo productief mogelijk te maken.

En toch moet het concurreeren tegenover normale intellectueele menschen. Er moet dus een equivalent gevonden worden, om het evenwicht te herstellen. Zij moeten iets meekrijgen, waarin ze wel met het normale kind kunnen concurreeren.

Na zoeken en denken in al de jaren, dat ik mij heb gewijd aan de belangen van het achterlijke kind, is het mij hoe langer hoe duidelijker geworden, dat dit bovenal moet worden gevonden in goede manieren, goede manieren in den ruimsten zin, die door gewoonte hem tot eene tweede natuur zijn geworden. In de school heb ik altijd veel gevoeld voor het aanleeren van goede manieren en ik vraag mij weleens af, of de tuchteloosheid der kinderen van den tegenwoordigen tijd zoo verontrustend zou zijn, indien men daarvoor méér gevoeld had.

En dat gevoel voor goede manieren is nog sterker geworden, nadat ik door ervaring weet, welken invloed zij hebben op het achterlijke kind en zijn levenslot.

Ik reken tot goede manieren: netheid, werkzaamheid, zindelijkheid, die elken dag bij het onderwijs versterkt kunnen worden. Maar hoeveel neigingen blijven nog over te verbeteren!

Zijne zelfzucht, eigenwijsheid, zelfoverschatting, twistziekte, onna-

denkendheid, onverdraagzaamheid, ongevoeligheid voor het leed van anderen, gebrek aan plichtgevoel en waardeering, zijne traagheid en tal van andere trekken, die de lezer wel wil aanvullen.

Die kwade neigingen te trachten om te zetten in onbaatzchtigheid, nadenkendheid, verdraagzaamheid, bescheidenheid, plichtgevoel, waardeering en werkzaamheid, dat is volgens mij de zeer moeilijke maar voornaamste taak tegenover onze achterlijke kinderen in de school.

Het aanbrengen van kennis, het versterken van het kunnen, dat nooit te licht mag opgenomen worden, omdat zij hulpmiddelen zijn om in eigen onderhoud te voorzien, moet voor den onderwijzer middel zijn om bij zijn leerling ook het gevoel en den wil te ontwikkelen, om ook dat kind tot een zedelijk mensch te vormen. Ik begin en eindig elken dag mijn werk met het zien der woorden: „het kind wordt wat gij gelooft dat het is." Geloof ik, dat ik voor kinderen sta behebt met slechte neigingen, die hen ten gronde brengen, in het bezit van weinig intellect, dat hen verstandelijk niet verder brengt, dan is mijn werkkracht verlamd en dan brengen zij het ook niet verder.

Neen, ik geloof en dat geloof is zoo sterk, dat het aan het weten grenst, dat die kwade neigingen verzwakt, hunne verstandelijke vermogens door andere krachten aangevuld kunnen worden. Ik wil dus inderdaad zeggen, dat kind wordt, wat ik wil, dat het wordt. Wellicht wat idealistisch, maar zonder idealen kunnen wij onze taak niet volbrengen, zij moeten ons krachtig houden, ze zijn onze geestelijke stoommachines. Wij moeten niet spoedig aan onze kinderen wanhopen, als het kan nooit, want waardoor is ook ons streven om het goede te bereiken zooveel verzwakt.

Van een achterlijk kind met goede manieren wordt méér verdragen, dan van een normaal ongemanierd kind. En laten wij niet denken: manieren gaan onzen kinderen voorbij. Inderdaad niet! Eene moeder van een onzer kinderen wist mij te vertellen, hoe wij allen in school onze entree maken. Zij haalde het aan als een sterk bewijs van de opmerkingsgave van haar jongen, voor mij was het eene les.

Hoe die manieren aan te brengen? Voor alles moet het kind gevoelen, dat men het lief heeft. Maeterlinck zegt in een van zijne werken: er zijn van die onschatbare menschen, waarvan de warmte ons tegemoet komt, als de deur opengaat.

Dat gevoel moet ook het achterlijke kind krijgen, als het zijn entree in de school doet. Het moet gevoelen, dat men belang in hem stelt, dat men iets voor hem wil doen, dat onze handelingen geheel onbaatzuchtig zijn en dat gevoelt het achterlijke kind zeer diep. Bij intuitie vormt het zich een oordeel over zijn onderwijzer. Is deze voor hem niets dan de meester, dan zal deze nooit zijn vertrouwen winnen, nooit wordt dande brug gelegd, die onmisbaar is om tot het innerlijk van het kind door

te dringen en dat is toch zóó noodig om te weten, wat gedaan en wat nagelaten moet worden. Is de band van liefde tusschen den onderwijzer en het kind gelegd, dat moet dat kind volgens mijne meening vóór alles gewennen aan gehoorzaamheid. Zij moeten zich volkomen aan mijn wil onderwerpen. Bij het uitgaan der klas, bij het komen naar en van het gymnastieklokaal, op de wandeling, eisch ik stipte orde.

Waarom? Omdat door goede discipline zij zich moeten leeren beheerschen. De discipline en de zelfbeheersching hebben zij noodig om later in de maatschappij te kunnen verkeeren zonder aanstoot te geven of te nemen. Men eische van de kinderen, dat zij behoorlijk groeten, omdat het leven dat wil en als zij zich tegenover ons die manoeuvre niet tot gewoonte gemaakt hebben, hoe zullen zij ze dan bezitten, als zij van ons af zijn. In het schoollokaal streve men naar de grootste netheid. Door alle dagen orde en netheid te zien moeten zij aan dien toestand gewoon raken.

Voor hun uiterlijk moet men steeds een open oog hebben. Men eische, dat zij zich goed wasschen, de kleeren en de schoenen borstelen. Die bezigheden moeten hun eene gewoonte worden. Een aangenaam, frisch gevoel moet den kinderen eene behoefte zijn.

Door platen en kleine versieringen trachte men het schoollokaal een gezellig aanzien te geven. En vooral bestede men veel zorg aan planten. Hoe vroolijk en levendig maken zij onze omgeving! Maar bij deze kinderen bereikt men er nog meer mee! De zorg voor planten kan men uitbreiden tot meegevoel voor dieren en hunne liefde jegens de menschen vergrooten. Eene rijke voldoening geeft het, als zij zelf gaan zaaien en zelf planten verzorgen. Zij hebben dan eene liefhebberij te meer, waar geen gevaren aan verbonden zijn en zoolang ze hiermee bezig zijn, doen ze niet iets, dat hen naar de laagte trekt, want hun intellect is te beperkt om iets te doen en tegelijk aan iets anders te denken.

Door wandspreuken als „helpt elkander" en „niets zonder moeite" trachte men het gevoel en den wil te sterken. Bovendien kan men door den gezegenden handenarbeid den wil verder ontwikkelen.

En dan moet bovenal de onderwijzer van het achterlijke kind eene persoonlijkheid zijn, waarvan de groote Amerikaansche moralist Emerson zegt „dat zij ook werkt door haar aanwezen alleen", „Het leeren is brood" zegt Hoffmann von Fallersleben „het voorbeeld is moedermelk".

Onze taak is moeilijk, omdat wij geven moeten van ons innerlijk zijn om het abnormale kind beter te maken. Door onzen invloed moeten wij zijne goede neigingen versterken en zijne kwade verzwakken, door ons ernstig plichtgevoel zijn plichtgevoel opwekken, door ons voorbeeld, door de daden van den onderwijzer moet bij hem de grond gelegd worden tot een zedelijk mensch.

Ik verwachtte veel van de groote zucht, die elk kind heeft en zeer

sterk onze achterlijke kinderen, de zucht tot nadoen, de zucht tot nabootsen. Veel meer dan door redeneeringen laten onze kinderen zich leiden door het voorbeeld van den onderwijzer. En de onderwijzer is hier opvoeder in ruimer beteekenis dan gewoonlijk, omdat de ouders onzer achterlijke kinderen voor de moeilijker taak dikwijls eene mindere geschiktheid bezitten.

Het komt dus op de persoonlijkheid van ons aan wat wij voor het achterlijke kind zullen zijn. En wij zijn menschen met menschelijke gebreken, met onze stemmingen, met onze meer of minder drukkende levensomstandigheden. Ons daar boven te stellen, steeds te arbeiden aan ons zelf, dat is de strijd, die ons werk zoo moeilijk maakt, want van ons uit moet iets gaan tot het innerlijk van onze kinderen, wan ons moeten zij het goede zien en gevoelen, door eene genegenheid jegens ons bereid zijn te doen, wat wij in hun belang wenschelijk achten.

Nooit heb ik dat sterker gevoeld, dan toen ik aan het sterfbed van een onzer leerlingen stond. De vijftienjarige Piet lag aan hersenziekte en de dokter had alle hoop opgegeven. Allen aan onze school bezochten den trouwen jongen, want wij hadden hem allen lief.

Het weer kon zoo slecht niet zijn, of Piet was in school en hij woonde er anderhalf uur van af. Piet was sterk in zijne sympathieën en antipathieën, maar gevoelde hij het eerste, dan was hem niets te veel. De zieke vent was zeer blij, als wij een van allen kwamen, doch toen ik die groote liefde jegens ons gevoelde, toen ik onzen diepgaanden invloed gewaar werd, toen vroeg ik mij zelf af: „heeft dat kind steeds het beste gehad, waar het recht op had, was wat tot hem kwam geheiligd en gereinigd? was het waard, dat het in zijne kinderziel werd opgenomen?"

Dat zijn niet onze aangenaamste, maar ik geloof onze beste oogenblikken.

Van die groote verantwoordelijkheid moeten wij ons bewust zijn. Dat werken spreekt niet naar buiten, bevredigt niet het gemoed van den eerzuchtige maar ons geeft het rijke voldoening.

Onze kinderen opwekken tot arbeid, hun kleinmoedigheid verzwakken, hun zelfvertrouwen te versterken, door onzen persoonlijken invloed het goede te doen zegevieren over het kwade, dat is volgens mij onze moeilijke, maar heerlijke taak.

## DIE WILLENS- UND GEFUEHLSENTWICKLUNG DES GEISTIG ZURUECKGEBLIEBENEN KINDES

ZUSAMMENFASSUNG

Mit dem Bisschen Kenntnis und dem beschränkten Können, das die Schule für Schwachsinnige dem zurückgebliebenen Kinde mitgeben kann, kommt es im Leben nicht aus.

Das Wissen und Können muss durch anständige dem Kinde durch Gewohnheit zur zweiten Natur gewordene Sitten ergänzt werden.

Zu den guten Sitten rechne ich: Ordnungsliebe, Arbeitsamkeit, Reinlichkeit, welche jeden Tag beim Unterricht anerzogen und verstärkt werden können. Zu verbessern sind: Selbstsucht, Dünkel, Selbstüberhebung, Zanksucht, Unbesonnenheit, Unverträglichkeit, Unempfindlichkeit für andrer Leid, Mangel an Pflichttreue, Trägheit und viele andre Unterlassungssünden.

Jene bösen Neigungen umzumodeln in uneigennütziges Streben, bedachtsames Tun, verträgliche Gesinnung u. s. w. ist die schwere aber wichtigste Aufgabe des Lehrers, der Schwachsinnige zu bilden hat. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, soll man seine Kraft der Ueberzeugung entnehmen: „das Kind wird, was du glaubst dass es ist." Das ist allerdings Idealismus, allein ohne Ideale können wir unser Werk nicht zu Stande bringen.

Um genannte Sitten anerziehen zu können, muss zuerst das Band der Zuneigung zwischen Lehrer und Kind geknüpft sein. Ist es geknüpft, da halte man auf pünktlichen Gehorsam und genaue Ordnung.

Im Schulzimmer soll alles immer hübsch reinlich aussehen, und in eine behagliche Stimmung versetzen, die den Kindern durch Gewöhnung lieb werden soll.

Viel Pflanzen und Blumen soll man dort anbringen, und das Gefühl für dieselben hinzuleiten suchen auf Menschen und Tiere.

Durch Händearbeit muss der Willen gestärkt und herangebildet werden.

Und vor allem muss der Lehrer eine Persönlichkeit sein, der durch sein Inneres und seinen Anstand auf die Kinder einen mächtigen Einfluss übt.

Présenté en hollandais.

# DE VERHOUDING VAN DEN ZWAKZINNIGEN-ONDERWIJZER TOT ZIJNE LEERLINGEN EN HUNNE OUDERS

DOOR A. BOORSMA

VERTEGENWOORDIGER VAN DE VEREENIGING VAN ONDERWIJZERS EN ARTSEN, AMSTERDAM

Hoewel het mij niet zoo heel licht valt, in korte woorden voor ieder duidelijk te maken de bijzondere verhouding van den zwakzinnigen-onderwijzer tot zijne leerlingen en hunne ouders, toch wil ik het beproeven, in de hoop, de belangstelling in de verzorging van achterlijke kinderen te kunnen versterken.

Tot goed begrip van de zaak diene men in het oog te houden, welk materiaal op een zwakzinnigenschool wordt behandeld. Dit is heel iets anders dan de gewone lagere school heeft. Waar de leerlingen van deze — ze mogen dan wat meer of minder begaafd zijn — nimmer behooren tot hen, wier intellectueele en moreele tekortkomingen worden gerekend tot het gebied der pathologie, daar bestaat de bevolking der zwakzinnigenschool uit *louter patienten*. De eischen aan beide inrichtingen gesteld, zijn dus ook zeer verschillend.

De lagere school neemt van de taak der ouders — de van nature aangewezen opvoeders — slechts een deel over. Zij heeft in de eerste plaats kennis en vaardigheid aan te brengen en wat de eigenlijke opvoeding betreft, heeft zij slechts te steunen en aan te vullen. Zij blijft hier altijd No. 2.

Verder brengen de natuurlijke omstandigheden voor ieder normaal mensch mede, dat de taak der school ophoudt bij het eindigen der schooljaren, waarna de toevallige opvoeding het werk overneemt en moet voltooien.

In den arbeid van den zwakzinnigen-onderwijzer vindt men in vele opzichten juist het omgekeerde. Men behoeft maar even den gewonen gang van zaken na te gaan, om de waarheid hiervan dadelijk in te zien. Immers, zijn hulp wordt pas ingeroepen, als alle andere pogingen mislukt zijn.

De ouders zelf zijn niet in staat hun ongelukkig kind op te voeden — zelfs goede paedagogen en ook psychiaters maken hierop meestal geen

uitzondering. Op de school is alles beproefd, maar daar kon men er ook niets van terechtbrengen, en de medicus, wien het geval werd voorgelegd, kon slechts een verklaring geven, maar niet de gewenschte uitkomst. Sommige ouders beproeven het ten slotte met „belezen" of zij gaan nog eens naar een somnambule; en als dan eindelijk blijkt, dat het alles lood om oud ijzer is gebleven, dan komt men pas tot de school voor achterlijken.

Zij begint dus haar werk als redster in den nood, al is dit ook soms met tegenzin der ouders. Meestal gelukt het haar echter heel spoedig, antipathie te doen verkeeren in sympathie. De liefde en toewijding, waarmee zij haar taak opvat, is al heel gauw te merken aan de kinderen en dit stemt de ouders dankbaar en wekt in hen vertrouwen.

Enkele malen komt het echter voor, dat ouders, door eigenliefde verblind, na al hetgeen er reeds in voorgevallen toch maar niet in staat zijn, de gebreken van hun kind te zien. Meestal behoort dit dan tot het bedriegelijke type, dat verbazend goed van den tongriem is gesneden en daarbij levendig van natuur. Het kent maniertjes, maakt goed zijn complement en nu ja, het is wat druk, maar overigens is alles zeer gewoon. De ouders zijn dan ook met geen enkele van de gevallen uitspraken tevreden. Zij wijten het niet vooruitkomen op school aan de gemakzucht van de onderwijzers en hebben het idee, dat, wanneer er maar wat meer attentie aan het kind wordt geschonken, wat op de speciaalschool met haar kleine klasjes kan, alles spoedig zal terechtkomen.

In zulke gevallen wordt er tact en menschenkennis en ook grondige vakkennis vereischt om hen tot betere inzichten te brengen. Zij dienen gebracht te worden tot het besef, hoe zij hier zelf met de handen omgekeerd staan en dat de verklaringen van de school en van den arts maar niet zoo klakkeloos worden afgegeven. Zij moeten tot het inzicht komen, dat deze verklaringen toch wijzen op defecten die zeer waarschijnlijk in abnormale hersenfuncties hun oorzaak hebben en dat er maar o, zoo weinig in dit opzicht aan een mensch kan mankeeren, of „er loopt", zooals men dit noemt, „een streepje door".

Hun kind is in een of ander opzicht dus niet precies zooals het behoort en als het niet onder deskundige behandeling wordt gesteld, is de mogelijkheid niet uitgesloten, dat het in later jaren ook tot schrik of spot voor anderen zal zijn.

Sterker nog. Men kan zelfs van die deskundige behandeling niets met zekerheid voorspellen, veel minder nog beloven of secureeren. Alleen kan worden toegezegd, menschelijkerwijze gesproken, al het mogelijke te beproeven om te redden wat er te redden is, mits....de ouders in alle opzichten wenschen mede te werken.

Zoo neemt dus de zwakzinnigen-onderwijzer van den aanvang af

tegenover zijne opvoedelingen de stelling in van iemand, die onmisbaar is.

Het is een post van vertrouwen, maar teven een zeer verantwoordelijke positie.

Zij vergt van hem, dat hij een uitstekend onderwijzer zij, die zijn dikwijls zeer domme leerlingen nog zooveel bijbrengen kan, dat later hun intellect en physiek marktwaarde genoeg bezit, om hen in staat te stellen, door geregelden arbeid in eigen onderhoud te voorzien. Maar bovenal eischt de opvoeding veel van zijn krachten. Individuen toch, behept met allerlei onaangename gewoonten en dikwijls vol ondeugden, die voortvloeien uit gebrek aan verstand en gevoel — die volgens vele medische specialiteiten eigenlijk niet op te voeden zijn — moet hij vormen tot personen, die, al staan zij in intellectueele ontwikkeling en ook vaak in vaardigheid ten achter bij anderen, toch waard zijn het leven als vrij mensch te genieten.

Zij mogen dus geen aanstoot geven of nemen aan anderen, moeten in staat zijn, hun vrijheid op prijs te stellen en er een zoodanig gebruik van kunnen maken, dat niet alleen zij zelf, doch ook hunne verwanten er zich gelukkig in gevoelen. Hen daartoe voor te bereiden is dikwijls een reuzenwerk, dat soms grenst aan het onmogelijke. Het eindigt niet met de schooljaren, want bijna nooit verlaat een zwakzinnige de school, om het leven in te gaan, of zijn opvoeder moet voor hem in de bres springen. Deze moet den a. s. patroon warm voor den nieuwen leerjongen weten te stemmen, opdat deze *iets*, of liever *veel*, door de vingers zie, zoolang de jongen de hem geschonken plaats nog niet waard is. En later ook blijft de band bestaan; wordt hij ook wat losser, toch blijft de betrekking tusschen oud-leerling en leermeester een geheel andere en een veel intiemere, dan aan eenige opvoedingsinrichting voor normale menschen het geval is.

Dit nu bepaalt ook de positie van den zwakzinnigen-onderwijzer in den huiselijken kring zijner leerlingen.

Niet de ouders zijn in de opvoeding No 1, maar hij.

Hij heeft voor te schrijven en te eischen, dat zijne voorschriften correct worden opgevolgd. En in zeer moeilijke gevallen treedt hij zelf op, met tijdelijke terzijdestelling der ouderlijke macht. Hij zorgt zooveel mogelijk op de hoogte te zijn van alles, wat het kind betreft en daarvoor dient ook zijn veelvuldig huisbezoek. Hij is voor de ouders de vraagbaak in alle omstandigheden; en heeft hij de gave, in zijn noodzakelijk autocratisch optreden niets anders dan vriendschap en liefde te leggen, dan heeft hij zich van ieders medewerking verzekerd en bij onuitputtelijk geduld en onbegrensde zelfbeheersching zal zijn arbeid vruchten dragen, dikwijls tegen alle verwachtingen in.

Schoon is die taak, maar niet gemakkelijk.

Om haar tot een goed einde te brengen, daarvoor is zooveel noodig, dat het niet aangaat, het in dit kort bestek meer dan even aan te stippen. Zeker is het, dat daarvoor geleerdheid niet alleen voldoende is. Steeds strijd voerende en altijd genoodzaakt tot controle en correctie, dikwijls zelfs door straf, moet hij iemand zijn van aangenaam humeur, opgewekt en vroolijk; iemand, die zich nimmer laat meesleepen door pessimistische gevoelens, welke zijn kracht zouden verlammen. Zijn taak eischt aan den eenen kant groote zelfbewustheid en zekerheid in zijn optreden en aan den anderen kant bescheidenheid en waardeering van anderer denken en doen; zij wil, dat hij onverbiddelijk gestreng zij en tevens zachtmoedig als een lam. Groote goedheid en eenvoud des harten moeten van zijn voornaamste kenmerken zijn. Onder welke omstandigheden men hem bezig ziet, altijd spreke uit zijn daden en woorden onbaatzuchtigheid, rechtvaardigheid en liefde!

Dan, maar dan ook eerst zal hij in staat zijn, ook de hoogst hangende vruchten te plukken. Maar dan ook zal hij door de ouders op de handen worden gedragen en van moeilijkheden tusschen beide partijen kan geen sprake zijn.

Voor den onderwijzer is het eene kwestie van aanleg en nimmer eindigende zelfopvoeding.

## DAS VERHAELTNIS DES LEHRERS FUER SCHWACHSINNIGE KINDER ZU SEINEN SCHUELERN UND DEREN ELTERN


### Zusammenfassung.

Die stellung des Lehrers für Zurückgebliebene seinen Zöglingen und deren Eltern gegenüber ist eine sehr besondere und kann nicht ohne weiteres der seines Amtgenossen an der Elementarschule gleichgeschätz werden.

Wo die Schüler letztgenannter Anstalt vor allem sich Kenntnisse und Fertigkeit aneignen sollen, während ihre Erziehung von der Schule nur unterstüzt wird, und diese also die Aufgabe der Eltern bloss erleichtert, in dem sie einen Teil derselben übernehmt, da muss für Schwachsinnige der fremde Erzieher in allen Hinsichten Nummer Eins sein und derjenige der den Eltern ihren Teil in der Erziehung anweist.

Die Elementarschule hat ja *normale Individuen* zu behandeln, die Bevölkerung der Schwachsinnigenschule besteht dahingegen aus *lauter Patienten*, bei denen weder die Eltern, noch der gewöhnliche Lehrer, so wenig wie der Arzt, etwas haben erreichen können.

Schon von Anfang an ist sie also Retterin in der Not, und der Heilpädagog für seine Zöglinge und deren Eltern eine unentbehrliche

Person. Sein Auftreten ist stets autokratisch: er schreibt vor und verlangt genaue Befolgung seiner Vorschriften. Er ist in allem der Ratgeber der Eltern, und nach den Schuljahren bliebt er der teilnehmende Freund, an den man sich immer wenden darf, der immer zu haben ist. Von seinen Talenten und Eigenschaften ist also die ganze Bildung seiner Schüler abhängig. Seine Sorgen reichen ja bis zu der Zeit, wo die Erziehung seiner Zöglinge als vollendet betrachtet werden darf und das ist oft lange nach Beendigung der Schuljahre. Gar anders also als in der gewöhnlichen Schule, wo gleich nach der Lehrzeit die zufällige Erziehung die Aufgabe der absichtlichen übernimmt und vollendet.

Die Arbeit dieses speziellen Lehrers für Schwachsinnige hat viel Anziehendes und kann grosse Genugtuung geben, aber sie macht seine Stellung zu einer verantwortungsschweren. Sie fordert von ihm gründliche Fachkenntnis und ausserordentliche Geschicklichkeit im Umgang mit Menschen und zumal mit abnormen Kindern. Während er immerfort zu kämpfen hat, kontrollieren muss und korrigieren, oft durch Strafe sogar, soll der Heilpädagoge selbst in angenehmster Laune, heiter und munter sein, einer der sich nie durch finstern Zweifel hinreissen lässt, welcher ihm die Kraft lähmen würde. Seine Aufgabe verlangt einerseits ein starkes, zielbewustes, sicheres Auftreten und andrerseits Bescheidenheit und Anerkennung von Anderer Denken und Tun. Sie fordert von ihm unerbittliche Strenge und zugleich die grösste Langmut und Sanftmut. Und immer offenbare sich in seinen Worten und Taten Uneigennützigkeit, Gerechtigkeit und Liebe. Dann, aber auch nur dann wird sein Arbeiten Frucht bringen, oft sogar gegen alle Erwartung. Die Eltern werden ihn auf den Händen tragen, und seine Schüler werden ihm anhänglich sein, sich ihm verbunden fühlen durch unlösliche Bande der Liebe und der Dankbarkeit, und Schwierigkeiten zwischen beiden Parteien wird es nicht geben. Er wird wie der Freund der Familie betrachtet, und seine Besuche sind nie unwillkommen, selbst nicht wenn er in sehr heikeln Fällen persönlich die Leitung im häuslichen Kreise an sich nehmen muss mit zeitweiliger Beseitigung der elterlichen Autorität.

Seine Aufgabe ist demnach eine viel umfassende, die grosse Anstrengung erfordert, und ihm ist die richtige Erfüllung nicht bloss Sache angeborner Gaben und ernsthaften Studiums, sondern vor allem ein überaus strenge, beharrliche nimmer endigende Selbsterziehung.

(Présenté en hollandais.)

# MISSETAT UND STRAFE

VON M. VAN WIJHE EZN.

DIREKTOR VON HOENDERLOO

In dem Menschen offenbart sich ein unbewusstes, nicht abzuleugnendes, nicht zurückzuhaltendes Vorwärtsstreben, ein Drang nach Wissen, Kennen, Empfinden, Geniessen in höherer oder niedriger Form, in gröszerem oder geringerem Masze.

Unstreitig hat die Entwicklung der Buchdruckerkunst kräftig dazu beigetragen jenen Drang zu befriedigen, Interesse zu wecken für was in uns lebt oder um uns her geschieht und unsere Aufmerksamkeit hinzulenken auf Missverhältnisse und Uebelstände. Hat man sich dessen zu freuen, gleich droht eine Gefahr: allerdings reizt die Presse mittelst ihren Arbeiten die Wissbegierde mächtig an, aber manchmal entartet diese in Neugierde, während sie in ihrer Offenheit, wie wohlgemeint dieselbe sei, eine Oberflächlichkeit anerzieht, die sich allerwegen bereits beunruhigend breit gemacht hat. Die Wiedergabe der Errungenschaften wissenschaftlicher Untersuchung in verkürzter, volkstümlicher Form bereichert die Masse nur mit zerstückelten Kenntnissen, und sie, die für das alles nicht reif ist, nicht geschult zum logischen Denken oder zum Verarbeiten des gegebenen Stoffes, macht sich Vorstellungen von Personen, Zuständen, Erscheinungen im stärksten Widerspruch zur Wirklichkeit; so lebt sie in einer Märchenwelt und kommt dazu, auf schlechter Grundlage Unstetes zu bauen. Mit wie viel Stolz spricht man von Evolution, eitel sich darauf erhebend dass man Kind ist eines auf mancherlei Gebiet fruchtbaren Jahrhunderts, aber gar leicht vergisst man, dass was zu Stande gebracht wurde tatsächlich nicht wichtiger ist als die Pionierarbeit die demselben voranging. Und noch etwas: möglich tat unser Jahrhundert nicht anders als einen Teil des bereits Bestehenden aufdecken. Die Astronomie die neue Sterne entdeckt, tut ja auch nichts mehr als bestätigen was bereits da war, gröszere Ordnung bringend in das „Teilweise Kennen" wodurch die Erhabenheit der Schöpfung besser in Sicht kommt und Ehrfurcht vor dem Schöpfer aller Dinge erzwingt. Es ist Entwicklung da, ein immerwährendes Wachsen, aber aller Wachstum bedingt notwen-

dig ein Absterben, und jeder scheinbare Fortschritt betrifft nur das Stoffliche, das Vergängliche, berührt weder das höhere Seelenleben noch den Ewigkeitsgedanken. Studiere die Etnologie, und sie zeigt dir, dass die alten Völker vor denselben unlöslichen Problemen standen als die Nationen von heute — die Form ist verschieden, der Inhalt, der Kern blieb unverändert.

Mangelhafte Kenntnis Gottes und Vertrauen in menschliches Wissen machen dass man Wahrheiten verkündigt, die nach kürzerer oder längerer Zeit als ungenau wieder bei Seite geschoben werden; aber alles deutet trotzdem auf ein ernstes Streben die Lebenstiefen zu messen, die Schöpfung und die Geschöpfe zu erforschen, nachzuspüren was Gleichgewicht bringt oder zerstört, zu suchen nach Linderung und Wiederinstandsetzung.

Das neunzehnte Jahrhundert heisst das Jahrhundert der Naturwissenschaften, ihm verdanken wir für das gesellschaftliche Leben vieles auf dem Gebiete der Dampfkraft und der Elektrizität; hervorragender aber ist, dass diesem Jahrhundert die Ehre gebührt den Missetäter entdeckt zu haben, in dem Sinne dass künftighin nicht mehr die Tat, sondern der Täter Gegenstand der Beurteilung sein wird. Nun dürfte Hoffnung sein auf eine Verbrüderung, aber siehe anstatt solcher entsteht eine tiefere Kluft, einzig die Folge einer Abnahme an Selbstkenntnis beim herauswachsen des Verstandes. Die Wissenschaft ging in ihrem lobenswerten Streben zu weit, denn die Entdeckung der Abweichungen von Ursache und Folge schuf die Vorstellung von Personengruppen, die, indem die sie bildenden Elemente graduell verschieden sind, nur im Schein als Gruppen bestehen und in der Wirklichkeit sich nicht finden. Dass Medici bei Abweichungen der Nervenfunktionen zur Klassification schreiten, ist leicht zu verstehen, aber peinlich berührt es dass die Menge eine grosze Anzahl von Kindern Abnorme nennt, während sie sich nicht oder doch nur wenig vom normalen Kinde unterscheiden. Keiner wird leugnen, dass unter der Bevölkerung der Erziehungsanstalten Schwachsinnige stecken, aber so wenig wie eine gewöhnliche Schule durch die Anwesenheit von ein paar weniger begabten Schülern zu einer Anstalt für zurückgebliebenen wird, so wenig dürfen sämtliche Zöglinge unserer Anstalt als Abnorme geprägt werden, weil es unter ihnen psychisch-schwache giebt.

Ich betone das, indem diese Kongressabteilung das „abnorme" Kind zum Gegenstand hat.

Aus der Tatsache dass es wowohl Zwangschulen als Erziehungsanstalten giebt — zwei gar verschiedenene Institute — muss für denjenigen, der logisch zu folgern versteht, der Unterschied sich von selbst geben: erstgenannte sind für das Kind *das Strafe verstehen kann*, letztgenannte für Kinder die für Strafe unempfindlich sind und *lernen müssen sie zu verstehen.*

Leider ist die gröszere Anzahl der Menschen schon so weit, dass sie lle Erziehungsanstalten wie eine art Irrenhäuser betrachten, jeden- lls hält das Publikum die Kinder die da beisammen sind für Abnor- ıe, mit denen man vorsichtig sein muss, vor denen man sich fürchtet.

Das abnorme Kind ist nichts als eine theoretische Schöpfung, an er ein bestimmtes Individuum gemessen und erprobt werden kann. )er Praxis ist indessen damit nicht geholfen, sie muss bei der Erziehung es schwer zu regierenden Kindes zwar das Bestehen besonderer Cha- ıktereigenschaften mit in Betracht ziehen, aber zu der einfachen rkenntnis kommen, dass streng individuelle Behandlung die einzig ıögliche ist.

Die Abweichungen nach Art und Wesen zu kennen ist nützlich und ötig, und gewiss ist von ernster gemeinschaftlicher Arbeit des Psycho- )gen und des Pädagogen ein segensreicher Erfolg zu erwarten, aber as darf nie und nimmer auf Kosten des Kindes geschehen, das bei lassifizierung von vorn herin verloren ist, während doch an seine ettung gedacht wurde. Kenntnis spendet ihr Licht, wenn man sich or die schwere Frage gestellt sieht, wie dass Selbstvertrauen wieder erzustellen, zu entwickeln und anzuerziehen sei, sie hilft den Weg nden der das Kind von dem „ich soll" bringt zu dem „ich will."

Die Praxis erheischt jedes Kind als normal zu betrachten; ein Blick ı die nächste Umgebung lästt schon die Gefahr erkennen des urteils- )sen Wiederholens gewisser Behauptungen, anstatt dass man sich u jedem Einzelfall richtig zu stellen versuchte. Die Verschiedenheit bnormer Charaktere ist ausserdem zu gross als dass ein Uneingeweih- er zu einem zutreffenden Urteil käme.

Die nicht scharfe Begrenzung vom Begriff. „Verbrechen" und von er aus demselben scheinbar so leicht sich ergebenden Strafe ist Ur- ache von immer neuer Enttäuschung, die an der Zurechtbringung des indes verweifeln macht; der Erzieher selbst bedarf der Korrektur. Wir sind zu gescheit, haben infolge dessen vorgefasste Meinungen und ind eines richtigen Urteils nicht fähig. Die jetzige Richtung in der rziehung lässt zu eignem Denken und Empfinden fast keinen aum mehr übrig, sie leidet an gedankenlosem Nachsprechen und ildet zu Flachheit heran; wir kennen das Kind nicht mehr als *Kind*, wir lernen es aus Büchern kennen, von welchen die als die bessern elobt werden, die das Unbekannte im Seelenleben durch Folgerung nden lassen wie das unbekannte Glied aus einer verwickelten Glei- hung. Nimmer wird das zwanzigste Jahrhundert in der Tat des Kin- es Jahrhundert werden, wenn es das Kind nicht von neuem entdeckt, as jetzt der Gefahr ausgesetzt ist im Schwall der Notizen und Kenn- eichen umzukommen. Als Forsetzung vom Jahrhundert der Natur- issenschaften komme das Jahrhundert der Psychologie und gewöhne

uns ab was falsch und verdreht ist, da mit wie zur alten Wahrheit zurückkehren. Wir sehen Kinder als Taschenausgaben erwachsener Menschen an; wir müssen sie sehen können als Raupen, die zur gesetzten Zeit sich einspinnen, um entpuppt als Schmetterlinge hinaufzusteigen. Wer als Führer diese Verwandlung vor Augen hat und in jeder Lebensperiode das Richtige zur Erziehung anwendet, bleibt jeder Pfuscherei und Qäcksalberei fern.

Verbrechen ist der Verstosz gegen die in der Gesellschaft geltenden Gesetze und schliesst die Wertschätzung von Gutem und Bösem im biblischen Sinne völlig aus. Es ist dem Betreten eines verbotenen Gebietes vergleichbar, wo einige nach Willkür angebrachten Zettel Strafe androhen; es ist das nicht innehalten bestimmter Grenzen, das sich benehmen als Weltbürger, während man Bürger ist eines eingehegten Staates. Mangel an Unterscheidungsvermögen, an Kraft des Willens führt zu Verletzung des Angeordneten, und auf besondern Wegen müssen die Schuldigen auf die Bahnen zurück geführt werden, an denen entlang sie sich bewegen dürfen und die von der Gesellschaft als gut angenommen worden sind. Das Wort verbrecherisch darf also nicht in dem ungünstigen Sinn angewandt werden, den der Sprachgebrauch demselden beilegt und der etwas Abstozendes Widerliches hat. Die Angst auf dem Antlitz der Besucher der Erziehungsanstalten, das geheimnisvolle Flüstern, die sonderlichen Fragen die sie stellen, die Bemerkungen über Gesichtsausdruck und dergleichen lassen peinlich erfahren wie viel Böses bereits verübt und wie ungewöhnlich das Gewöhnliche geworden ist. Eine Schwierigkeit tritt hier zu tage bei der Fürsorge für das abnorme Kind: es soll für eine Gemeinschaft ausgebildet werden, die aus dem Triebe des Selbsterhaltens lebend, trotzdem die Selbstsucht nicht duldet.

Die besondere Gruppe, die wir unter dem Namen verbrecherische Jugend andeuten, stellt an den Erzieher schwere Anforderungen, und vielerlei Enttäuschung ist die Folge der Unwissenheit, der es entgeht, welchen verschiedenen Blick man in jedem Alter auf das Leben hat, und des Unbekanntseins mit den Mitteln zur Korrektur. Sieh die Welt wie das Kind sie sieht, d. h. werde Kind, suche einzudringen in den eigentümlichen Gang von denken und handeln, wollen und begehren, von heiligem Ernst und unerklärlichem Leichtsinn, in des Kindes Auffassungen von Liebe und Recht und Ehrgeiz, von Strafe und Glauben, und du wirst die jenigen Maszregeln treffen, die das Kind Zwingen der Richtung der Selbsttätigkeit zu folgen, welche ihrerseits Rettung bringt und Selbsterhaltung. Wir machen die Kinder passiv, sie mussen aktiv sein und durch immerwährendes sich abgewöhnen an Tiefe gewinnen.

Mangelhafte Kenntnis des Kindes hat regelmäsziges Fehlgreifen zur

Folge und regelmäszige Konflikte; man sucht die Ursache von diesem und jenem dort wo sie nicht liegt, erbittert statt zu verbessern, stösst von sich statt an sich zu binden, und wo kein Band der Liebe ist und des Zutrauens, der Anerkennung und Hochachtung, da wird keine Kraft geübt, kein Einfluss gewonnen.

Die am meisten hervortretenden Charakterfehler der Widerspenstigen sind: *sich nicht schämen, keine Ehrfurcht haben, unempfindlich sein für Strafe.* Diese Fehler haben ihren Grund in einem übermäszigen Selbstgefühl; nur Glauben an das Kind und Liebe zum Kinde können über diesen übertriebenen Eigenwert Herr werden, Liebe die sich betätigt in heiliger Geduld, d. i. nicht ein angenehmer Zustand der Ruhe und Stille sondern ernste Arbeit beim Aufnehmen der Last, wobei man bisweilen in der Wüste verschmachtet. Es ist ein Stille sein zu Gott, ein rinnerliches Entbehren bei äuszerlich heiterer Ruhe in Handel und Wandel.

Nur ein Beispiel kann hier aufgegriffen werden um anzudeuten wie den obengenannten, stark hervortretenden Charakterfehlern begegnet wird: sicht nicht schämen, also muss das Gefühl der Scham geweckt werden; gleichgültig sein gegen Strafe, also muss Empfindlichkeit für Strafe entstehen. Ersteres tut so sehr not. Unsere Jugend wagt es frech den Vorgesetzten amzusehen, wo Scham das Angesicht verhüllen sollte, und so lange sie nicht gelernt hat die Augen nieder zu schlagen, nützen Zwangsmaszregeln nicht. Die Bibel weist uns da den Weg. Wenn der Heiland der sündigen Frau begegnet, und die Oberpriester sich entfernt haben, da klingt es nicht in strafendem Ton: Frau, sieh mich mal ordentlich an, alsob sein allsehendes Auge die Seele treffen und die Sünde brechen müsste, nein, wenn Christus mit der Frau allein ist, da setzt er sich hin, und in den Sand schreibend, damit er nicht gezwungen wäre sie anzusehen, spricht Er nur ein einziges Wort. Christus schämt sich, wie er weiss, dass die Frau sich wird schämen müssen. Welche Zartheit, welch tiefes Empfinden, welcher Erfolg! Das Kind lehren sich zu schämen, das ist in Wahrheit mitleiden, mit-fühlen, für den Erzieher das Dienen im höchsten Sinn, auch wenn er beim Verbrechen selbst beleidigt sein sollte, er trägt mit an der Schuld und beugt sich mit unter die Scham. Wer ein Kind, zumal das rohe, gleichgültige, ungebildete kleine Menschbild, mit Ehrfurcht, höflich, zuvorkommend behandelt, erzwingt sicheren Respekt, er hat erstanden was der Apostel Paulus in dem ergreifenden Brief an die Corenthier sagt: „die Liebe verträgt alles, sie glaubet alles, sie hoffet alles, sie duldet alles". Die Macht, auf solche Art geübt, veranlasst ein gegenseitiges Handeln aus Liebe, macht hören auf die Stimme, des Gewissens, ermöglicht das Verständnis für die Bedeutung welche die Strafe fürs Leben hat, lehrt verstehen, dass die schwerste Strafe *Vergebung* heiszt.

Durch Strafe, als Strafe blosz, wird niemand verbessert, und die Enttäuschungen müssen daraus erklärt werden, dass man die Frage nicht rein zu stellen weiss. Es fragt sich nicht wie Erwachsene über die Strafe denken, aber was das Kind in jedem Alter von der Strafe hält. Wenn nicht gleichgültig ist, welche Nahrung den Kindern gereicht wird, von noch gröszerer Bedeutung wird es sein, welche Erziehungsmaszregeln genommen werden von zurückwirkender Kraft.

Wir nennen Strafe Verbesserung, das Kind betrachtet dieselbe wie ein Abzahlen, eine Ausgleichung der Schuld. Wie jünger das Kind ist, um so stärker spielt die Vergeltung ihre Rolle; wenn allmählich die Pubertätsjahre herannahen und durchgemacht werden, lassen die Schuldigen immer geschickter mildernde Umstände gelden. So ist die Jugend. Aber gerade so wie der stete Gebrauch des Gummi die Zeichnung tot erscheinen läst, ebenso sind viele Kinder durch zu harte und unzweckmäszige Zwangsmittel für dasjenige unempfindlich geworden was nötig ist zur Herstellung des richtigen Verhältnisses zwischen Schöpfer und Geschöpf und zwischen den Menschen unter sich.

Strafe soll erschüttern, und das für Strafe nicht empfindliche Kind wird nur durch nicht-Strafen oder durch eine Belohnung die Erschütterung erfahren, deren es unter bestimmten Umständen bedarf. Der Begriff Sünde wird allmählich klar, indem das Kind verstehen lernt, dass unsere Auffassung von Gutem und Bösem eine andere ist als die seine. Strafe darf nie und nimmer Rückwirkung sein von dem was erwachsenen Leuten unangenehm ist; das Unangenehme rührt je gewöhnlich vom missverstandenen Ehrgeiz her, oder hat ihre Ursache in Bequemlichkeitssucht. Wer ernstaft überlegt, wird ohne irgend welche Erörterungen, bloss durch die Tat sehen lassen was gut ist und was Gott als seinen Willen im Gewissen vorschreibt. Die Bildung des Kindes bleibt allem Schablonenhaften fern, sein Wille ist anerkannt und geleitet worden, ein Charakter ist entwickelt. Niemand vermag aus einer Rose ein Veilchen zu bilden, allein der geschickte Gärtner giebt jeder Pflanze ihr eigenes Eckchen, den ihr passenden Dünger, und Stütze oder Deckung.

Wer straft muss lieb haben wie Christus lieb hatte, daher wird Strafe als Erziehungsmittel im Evangelium wurzeln müssen. Der Staat kann um der Gemeinschaft willen der Strafe nicht entbehren, aber Strafe an sich frommt nicht, wenn nicht Verzeichung ihr vorangeht.

Bestimmte Vergehen oder bestimmte Strafen bleiben jetzt unbesprochen, dennoch will ich auf zwei häufig angewandte Zwangsmittel weisen, die, weil sie erfolglos sind, möglichst bald verschwinden sollten: die Einzelhaft in der Celle und die Rute. Beide Mittel verfehlen traurig den Zweck, sie zähmen, das ist gewiss, aber mit dem Gefühl des eignen Wertes sind sie nicht zu vereinen, und wo ein Wort oder

ein Blick nicht hilft, werden Rute und Einzelhaft erst recht nicht helfen. Irreleitend ist manchmal König Salomos Ausspruch angeführt worden: „der Herr kasteit diejenigen, die er lieb hat", erstens weil kasteien da einfach erziehen bedeutet, aber auch weil man versäumt dazu zu lesen, was aber doch dazu gehört: „wie ein Vater seinen Sohn." Beim Verhältnis vom Vater zum Sohn wird unverfälschte Liebe vorherrschen und bei jeder Handlung den Grundton angeben; da wird die Rute nicht als Stock gesehen werden sondern als Stachel zur Selbstvernichtung d. h. als Mittel zum Sieg.

Anstalten sind Orte wo Kinder — wie gut sie es da haben mögen — Strafe erleiden. Solche Anstalten müssen deshalb immer mehr Centra werden wo Lichtstrahlen fallen ins dunkle Leben, Kinderleben noch, die uns an unsere eigene Jugend mahnen, an deren Sonnenglanz wir uns noch erquicken.

Verbrecher, Taugenichts, Schwache, so nennen wir oft in kaltblütigem, dünkelhaftem Tugendstolz die uns anvertrauten Zöglinge, fällt uns aber auch ein, dass sie doch — wie wir — Königskinder sind, welche mit demselben Masze von Ehrfurcht behandelt werden sollen wie die Söhne und Töchter eines irdischen Königs! Nicht Missetäter, sondern Königskinder, Geschwister und Miterben Jesu Christi. Wenn wir uns dessen bewust werden, stammeln wir demütig: Vater, vergieb uns unsere Sünden, denn auch wir vergeben allen, die uns schuldig sind, vom Erzieher also verstanden und übersetzt: Vater, tu mit mir wie ich meinen Jungens tue." Da steht der Beschützer — das ist ja das rechte Wort für Erzieher — Schulter an Schulter mit dem verworfenen Kinde, das anfängt sich als Mitglied jener grossen Gemeinschaft zu empfinden und sich getragen fühlt durch den Glauben an den Zukünftigen Sieg. So wird Kraft erworben, im neuen Lichte das neue Leben zu sehen. Das Böse wird nur vom Guten besiegt; nicht durch Macht und Gewalt, sondern: durch meinen Geist wird es geschehen, spricht der Herr. —

## MISDAAD EN STRAF

### Overzicht

Zeer twijfelachtig is het of de hooge vlucht, welke de boekdrukkunst nam en welke gepaard ging met drang naar weten, eene rustige ontwikkeling van de menschheid wel ten goede kwam. Er is een half-weten ontstaan, erger dan niet-weten en oorzaak van scheiding, waar samenbinding gebiedend is.

Getuige slechts de opvattingen omtrent normaal en abnormaal: daarin gevoelt men, hoe de mensch in zijn drang om te redden, bezig is te vernietigen.

Zoo ontstonden ook onjuiste begrippen omtrent misdaad en straf, waardoor de genomen maatregelen tot verbetering niet de gevolgen hadden, welke men er van verwachtte en teleurstellingen brachten.

Dit zien is de eerste stap tot leeren, beginnende met af te leeren, overboord te werpen, wat nadeelig en verkeerd is, om daarna door toenemede zelfkennis het kind te ontdekken, dat behoefte heeft aan onze liefde en onzen steun.

Opvoeden is komen tot zelfkennis en tot de erkenning van strijd in het leven van anderen, het is een schouder aan schouder staan met het kind, het is het geloof in de eindelijke overwinning.

(Présenté en hollandais.)

# RÈFORME DU CARACTÈRE DES ENFANTS VICIEUX ET DÉLINQUANTS

PAR PROF. DR. PAUL AUGYAL, KONIGL. RAT

PROFESSEUR DE L'ACADÉMIE DU DROIT À PECS, BUDAPEST

1. La différence entre les enfants vicieux et ceux qui sont devenus iminels est purement de forme. Au fond, pour employer un dicton ançais connu, ils ne diffèrent entre eux que de l'épaisseur d'une oc-ision. Chez les uns comme chez les autres, c'est le défaut complet éducation ou bien une éducation défectueuse ou négligée qui est en use. C'est là qu'il faut chercher la raison principale de ce phénomène ue la volonté de l'enfant n'a pu s'affermir suffisamment pour qu'il it en état de résister aux entrainements des inclinations anti-sociales général, et spécialement aux tentations qui le poussent à commettre it une contravention, soit un délit.

En cédant aux suggestions vicieuses, les mineurs s'enfoncent tou-urs davantage dans le gouffre de la criminalité, à moins qu'on n'ar-ve à fortifier leur caractère par des moyens que la morale individuelle sociale met à notre disposition. L'enfant à la volonté faible, au ca-ctère indécis, aux habitudes morales qui le livrent à la corruption une sociabilité nulle ou insuffisante, en arrivant à l'âge d'adulte devien-a dans le cas le plus favorable un parasite! Non seulement il lui répugne prendre part à l'activité collective de la société mais, en s'habituant jouir sans efforts des fruits du travail des autres, il devient une non-leur au point de vue collectif, et il pèse comme une lourde charge ou mme une sorte de ballaste sur la société adonnée au travail utile.

Ce n'est pas tout, car dans la plupart des cas de pareilles existences érangent gravement l'harmonie sociale, puisqu'elles emploient l'éner-e qui leur est tombée en partage d'une façon à susciter de graves ngers pour la collectivité. Les vagabonds, les mendiants valides qui se érobent à toute occupation, les ivrognes et alcoolistes invétérés, les dividus adonnés à la passion du jeu et d'autres sortes d'existences roblématiques se recrutent sans cesse parmi les enfants à volonté ébile.

Ce n'est pas tout: cet élément qui constitue souvent un danger pu-

blic, en tant qu'il menace constamment la vie, l'intégrité corporelle, l
fortune et l'honneur des citoyens paisibles, immobilise des forces so
ciales et des valeurs considérables. Ces dernières, au lieu d'être employ
ées à la défense sociale contre les perturbateurs de l'ordre public, pou
raient servir à produire un travail utile à la communauté, à fortifie
le bien-être de la nation et à faire progresser la civilisation et la cultur
intellectuelle; en un mot elles seraient utilisables dans l'intérêt de
individus aussi bien que dans celui de la collectivité.

Il n'est pas rare enfin de voir ces individus, qui furent d'abord pa
rasites et qui ont menacé ensuite la sécurite publique, devenir des agres
seurs directs de la société. Ils augmentent alors le nombre des crimi
nels et tandis que, au début, ils se sont contentés d'être des non-valeur
ou des gaspilleurs des forces sociales, ils finissent par devenir des en
nemis déclarés de la communauté et se vouent formellement à la des
truction de toute valeur individuelle et collective. Naturellement l
société ne saurait rester indifférente envers cette plaie sociale qui ré
pand ses ravages chaque jour davantage. Au contraire, il faut le plu
tôt possible chercher un remède efficace à ce mal, et non content d
vouloir guérir les symptones, on doit s'attaquer à la racine mêm
et l'arracher ou du moins en paralyser les effets néfastes.

2. Il est incontestable que la maladie sociale dont il est question i
est produite en première ligne par la corruption infantile. Il n'est pa
douteux non plus que la raison principale de ce phénomène qui se propa
ge, malheureusement, tous les jours davantage, doit être cherchée dan
la volonté débile des enfants et que le véritable levain de cette corru
tion se trouve dans la direction vicieuse qui a été imprimée à leur ca
ractère.

C'est une vérité scientifique confirmée par l'expérience journalièr
que d'un coté il faut chercher les causes immédiates de la dépravatio
et de la criminalité infantile dans les penchants vicieux héréditaires e
que d'un autre coté, elles sont la force résultante qui réunit dans u
faisceau celles du milieu ambiant corrompu.

De sorte que les qualités antisociales et immorales acquises par le
mineurs dégradés ne font que corroborer les effets des deux cause
principales qu'on vient d'énumérer. Les choses étant ainsi, je ne pu
qu'applaudir aux procédés de certains médecins, qui, pour contre-ba
lancer les effets funestes de l'hérédité, s'efforcent à empêcher la trans
mission des vices d'une génération à l'autre. Il serait injuste de ne pa
apprécier aussi à sa juste valeur la portée réelle du patronage social qu
arrache les enfants vicieux à leur entourage habituel, pour les place
dans un milieu ou toutes les conditions d'un développement mora
sain et normal se trouvent réunies.

Enfin, il ne faut pas mépriser non plus les efforts mis en oeuvre pa

l'éducation dite sociale, qui se propose pour but d'empêcher que les enfants placés dans un entourage convenable soient exposés à contracter des qualités et des habitudes qui seraient un obstacle au développement de leur moralité.

Mais je me propose surtout en cette occurence, d'appeler l'attention des personnes compétentes et du grand public sur les enfants exposés à la corruption et aussi sur ceux qui sont déjà tombés dans le vice ou dans la criminalité, surtout au point de vue de leur éducation morale. Je voudrais surtout trouver des collaborateurs pour une entreprise éminemment sociale, qui peut se résumer ainsi : comment faudrait-il procéder pour fortifier l'enfant, mis en quarantaine, à l'aide du traitement médical, du patronage social et de l'éducation collective, par rapport à son caractère, à sa volonté, à ses mœurs et à ses idées sociales, afin de transformer son individualité à tel point qu'il soit en état, au bout d'un temps plus ou moins long, d'agir par soi-même non seulement, mais de lutter victorieusement contre les penchants qui l'entraînent vers le vice, de façon à devenir un membre utile de la société possédant une valeur morale propre.

Il s'agit ici de tremper la volonté, de fortifier le caractère et de faire ressortir l'individualité de certains mineurs dont la moralité laisse à désirer.

La première question qui se pose, est celle-ci : à qui doit incomber la tâche, très-difficile et qui exige beaucoup de patience, de bonne volonté, mais surtout un dévouement sans bornes ? En première ligne à la personne ou au groupe d'éducateurs naturels. Mais quelles sont ces personnes, ces coopérateurs spontanés ? Il faut sans doute y compter *les parents*, à moins qu'ils ne soient eux-mêmes victimes de la corruption et pourvu qu'ils offrent des garanties morales suffisantes. Car rien ne peut remplacer l'affection basée sur les liens du sang. A côté des parents, fussent-ils les meilleurs, une place importante doit être réservée à l'instituteur et au prêtre, qui complètent pour ainsi dire le rôle éducateur des parents. Il serait à désirer que les trois facteurs de l'éducation nommés coopèrent toujours autant que possible. Pour pouvoir le faire en connaissance de cause, il serait nécessaire qu'ils se réunissent de temps en temps, pour échanger leurs idées et pour se mettre d'accord sur les principes à suivre. Il faudrait ensuite faire le choix des moyens pédagogiques les plus efficaces et en faire un usage judicieux.

Par conséquent il serait d'une grande utilité de convoquer régulièrement les conférences mixtes entre parents et éducateurs qui ont été essayées dans beaucoup d'endroits. Elles serviraient d'occasion aux parents, aux instituteurs et aux prêtres leurs d'échanger leurs idées au sujet des enfants confiés à leurs soins d'après les observations qu'ils auraient faites.

C'est donc dans ces réunions qu'on tomberait d'accord au sujet des aptitudes et des bonnes et mauvaises qualités des enfants et sur l'emploi des moyens que fournit la pédagogie pour fortifier les prémières et pour atténuer, tant que possible, les secondes.

A défaut de parents, ou s'ils sont incapables ou peu propres à diriger l'éducation de leurs enfants, ou bien s'ils exercent manifestement une influence néfaste sur ces derniers (ce dont la constatation, éventuellement sur l'avis des conférences dont il a été question, devrait être confiée à une autorité spéciale à créer, il faudrait décider en premier lieu la question si l'intérêt de l'enfant exige plutot son placement dans une famille ou bien son internement dans un internat. Quelle que soit la solution à laquelle on s'arrête, le rôle des parents doit être assumé alors par la personne qui est appelée à les suppléer (un membre de la famille, le chef de la famille éducatrice, le chef de famille d'un établissement etc.). Mais en même temps il faut assurer une influence plus considérable à l'instituteur et au prêtre, car il est tout naturel que l'amour filial n'existant pas à l'égard de la personne qui supplée au rôle des parents naturels, il faut que ce sentiment soit remplacé par le prestige des pédagogues dont il est question. C'est pour cette raison que je confierais, quant à moi, la décision dans les conférences entre parents et éducateurs dont il a été parlé plus haut, à la personne qui supplée les parents, ou à défaut de celle-ci, à l'instituteur et au prêtre.

Si le remplacant des parents n'est pas à la hauteur de sa fonction, ce qui serait constaté par l'autorité dont j'ai proposé la création qui se baserait sur l'opinion émise sur la conférence mixte dont il est question ci-dessus, alors il faudrait immédiatement substituer une autre personne à sa place.

4. Quant aux moyens et aux procédés à mettre en oeuvre pour agir sur le caractère des enfants vicieux ou criminels, il faudrait, à proprement parler, faire connaître ici le système et les doctrines propres à l'éducation morale moderne. Mais il faut que je laisse cette tâche à des personnes plus compétentes. En ma qualité de criminologue, je me borne à faire ressortir les points de vue principaux qui, à mon avis, dominent la question.

Je suis intimement convaincu que la cause principale et pour ainsi dire originelle, de la volonté perverse se trouve dans l'indiscipline ou, si vous voulez, dans l'impuissance ou l'inaptitude de l'enfant de dominer les penchants, les sentiments et les suggestions qui le poussent à l'action. L'enfant vicieux, comme l'adulte qui menace la sécurité de la société et en général tout criminel, est le plus souvent l'esclave de ses inclinations qui subjugent son ame ou des passions qui éclatent subitement ou des habitudes antisociales invétérées de longue date. Ni l'intelligence, ni les affections ne prêtent à la volonté d'un tel indi-

vidu une assistance suffisante pour qu'il soit en état de se redresser contre les penchants vicieux qui résultent soit d'une impulsion momentanée, soit d'un entraînement qui date de longtemps. Il succombe donc à la tentation et il devient à la longue une charge non seulement à la société, mais aussi à soi-même. La première chose donc à laquelle il faut songer si l'on veut modifier le caractère de l'enfant dans un sens moral et lui inculquer de bonnes habitudes sociales, c'est de discipliner sa volonté. Dans la formation de la disicipline, l'essentiel, selon l'avis de Payot, est de faire coincider de telle façon les idées et les actes que ce concours donne naissance à une habitude. En effet, si nous arrivons à inculquer dans l'âme de l'enfant des maximes saines qu'il reconnaît lui-même comme telles en y réfléchissant murement, et si nous exerçons sur lui, soit par des paroles bienveillantes, soit par de constantes exhortations ou même par une douce contrainte, une forte influence dans ce sens qu'il arrive à combiner toujours la réflexion avec des actions droites, alors nous finirons — au bout d'un temps plus ou moins long — par faire surgir en lui des habitudes d'une grande intensité. Il y a moyen ainsi de transformer en une sorte de besoin les actions sociales et morales qui répugnent d'abordaux en fants à cause d'un désagrément momentané ou bien d'un inconvénient apparent. On arrive de même à retenir l'enfant enclin au vice de beaucoup d'autres actes répréhensibles aux points de vue social et moral qu'il n'avait pas hésité à commettre auparavant, soit dans l'espoir d'un avantage immédiat, soit le plus souvent sans y réfléchir, soit sous le poids d'une mauvaise habitude, etc.

La culture intellectuelle ou l'instruction fortifie sans doute la réflexion, mais il ne faut pas oublier que l'intelligence seule, privée des soutiens moraux, est sujette à défaillir. C'est pourquoi on ne doit jamais viser à la prépondérance exclusive de la raison. Il faut avant tout reconstituer dans l'enfant vicieux les ressorts du cœur ou la moralité proprement dite, et sous ce rapport les enseignements de la morale religieuse peuvent être d'une grande efficacité. On réussira à créer de bonnes habitudes et à y faire persévérer les enfants en faisant exécuter par eux toujours des actes justes. Il est d'une très-grande importance sous ce rapport d'occuper l'enfant par un travail musculaire fortifiant correspondant à ses forces et à ses goûts et pouvant lui être utile dans l'avenir. Il faut l'habituer à considérer le travail non comme une charge, mais comme un besoin, même comme un plaisir.

En procédant comme il a été dit et dans la mesure tracée, il est permis d'espérer qu'au bout d'un certain nombre d'années nous assisterons à une diminution notable de la criminalité, surtout si la tâche difficile, souvent ingrate, mais d'une portée incontestable et immense, de sauver les enfants arriérés sur la pente de la perdition, est confiée à des âmes

dévoueés et charitables. Et ce n'est pas le seul résultat qu'on doit espérer d'un sauvetage pareil. Car, comme la somme des forces sociales se sera augmentée tant au point de vue de la quantité qu' à celui de la qualité on doit s'attendre à voir de même la prospérité individuelle des citoyens, et aussi le bien-être collectif s'améliorer graduellement et sur toute la ligne.

(Présenté en français.)

# LES TRIBUNAUX POUR ENFANTS

PAR PR. PEIREN

SECRÉTAIRE GÉNÉRAL DE LA LIGUE NATIONALE POUR LA PROTECTION MORALE DE L'ENFANCE, ET DES COURS POPULAIRES (WORKING MEN'S COLLEGE). BRUXELLES

## AVANT PROPOS

Criminalité infantile! Voilà deux mots qui sont d'une triste actualité et qui méritent toute l'attention du législateur et de l'éducateur. L'effrayante rapidité de cette criminalité, jointe à la désespérante dépravation des jeunes délinquants, soulève un probleme, des plus graves, universel entre tous [1]).

En France, la criminalité infantile dépasse presque du double celle des adultes.

En dix ans, le nombre d'enfants criminels a augmenté d'un quart tandis que celui des adultes augmentait seulement d'un neuvième. Les crimes contre les mœurs atteignent des chiffres qui font frémir. Ce sont les jeunes gens de 16 à 21 ans qui représentent la proportion la plus élevée.

La progression constante de la criminalité infantile se manifeste actuellement dans tous les pays civilisés. Ces symptomes d'épidémie se rattachent à des causes profondes et complètes qu'il importe de rechercher et de combattre. On peut les expliquer en partie par l'influence des milieux vicieux et de la littérature immorale, les deux principaux facteurs du mal.

S'il est indispensable de combattre avec toute l'énergie nécessaire les causes néfastes de la perdition des enfants, il faut aussi donner aux jeunes délinquants les moyens de se relever, en les confiant à des organismes spéciaux, capables de les sauver. De cet impérieux besoin social est née l'institution des tribunaux pour enfants.

L'utilité de ces admirables institutions est attestée par de remarquables résultats.

---

1) Lire notre brochure sur la »*Criminalité infantile*«, Rapport présenté au IIIième Congrès d'Education Familiale. Bruxelles 1910. (Rapports et Comptes-rendus chez M. le secrétaire-géneral L. Dieu, 44, Rue Rubens).

Les tribunaux pour enfants ont été essayés pour la première fois en 1863 aux Etats-Unis. Une loi complète sur la matière fut votée dans l'Etat de Chicago, en 1899. Des tribunaux analogues existent en Australie, dans la Nouvelle-Zélande et la Nouvelle Galles du Sud, depuis 1890; au Canada depuis 1891; à Francfort-sur-Main, Berlin et Dantzig, ainsi qu'en Hongrie depuis 1908; en Angleterre, par le Vote du Children Act, depuis 1909. Des Conseils de tutelle existent en Autriche, en Hollande, en Suède, en Norwège et au Danemark. Saint-Pétersbourg a un tribunal pour enfants. En France, la spécialisation de l'instruction date de 1906. En 1907, une circulaire ministérielle désigne la 8e Chambre Correctionnelle (Paris) pour juger les enfants. Actuellement on s'occupe de la question des tribunaux pour enfants, en Suisse et en Italie.

## PRINCIPES QUI SERVENT DE BASE À LA CRÉATION DES TRIBUNAUX POUR ENFANTS

Les criminalistes songent aujourd'hui, non plus à adoucir les peines mais à les rendre éducatives et par suite à les adapter à la nature de chaque coupable, à les individualiser. Tout l'effort de la société se porte sur le relèvement de l'enfance coupable; ce relèvement est avant tout une œuvre éducative.

Les tribunaux pour enfants partout ou ils existent, se basent sur les principes suivants:

1. La spécialisation du tribunal.
2. L'emploi de la „probation" ou liberté surveillée.

## SPÉCIALISATION DU TRIBUNAL

Aux Etats-Unis, comme en Angleterre, les tribunaux pour enfants sont constitués par un juge unique. Celui-ci n'est pas un magistrat sévère qui inspire la peur; c'est un ami, un protecteur de l'enfance. Il est choisi parmi les magistrats des tribunaux de première instance et nommé par le Roi (en Angleterre).

La salle d'audience est exclusivement réservée aux enfants. Seuls sont admis à assister aux audiences les témoins régulièrement cités, les parents des enfants, les membres du barreau, les officiers de probation, les représentants des œuvres d'assistance ou de protection des enfants et les personnes munies d'une autorisation régulière. Les enfants sont introduits isolément dans la salle d'audience, chacun pour l'affaire le concernant. Dans presque tous les Etats, le juge spécial pour enfants fait aussi venir devant lui les enfants en danger moral; il les conseille et les encourage. Dans certaines villes, un édifice entier est rèservée

aux enfants. C'est le cas à Philadelphie où il existe un véritable palais de justice de l'enfance. Les enfants y sont conduits aussitôt aprés leur arrestation et sont examinés par un médecin qui envoie les malades à l'infirmerie. Les jeunes délinquants non malades passent à une salle de bains, changent de linge et de vêtements et sont conduits aux dortoirs. Buffalo et Washington possèdent aussi leur tribunal d'enfants dans des palais spéciaux. Ainsi spécialisés en ce qui concerne les magistrats et les locaux, la procédure aussi a été l'objet d'une spécialisation. Une partie très importante, c'est l'enquête ordonnée par le magistrat instructeur sur le mineur et sur sa famille. Cette enquête doit servir de base à sa détermination ou à celle du tribunal. Elle peut aussi provoquer ou justifier l'intervention d'une Société ou Ligue de Protection des Enfants, afin de fournir les renseignements indispensables à l'individualisation. L'enquête porte principalement sur les questions de conduite des parents; pour le jeune délinquant sur sa moralité, sur ses fréquentations, habitudes, instruction, santé, etc.

Presque partout la publicité est supprimée ou du moins très limitée. L'enfant s'en orgueillit d'être l'objet de la curiosité publique. Un auditoire ne l'intimide guère, c'est au contraire un motif pour qu'il se vante de ses exploits. Ces circonstances nuiraient à son repentir. Presque seul avec le juge, il est confiant et ne rougit pas de promettre de se corriger.

## PROBATION OU LIBERTÉ SURVEILLÉE

La peine d'emprisonnement est supprimée autant que possible. Le juge des enfants se sert de tous les moyens de relèvement que nous connaissons et il peut en user successivement en rendant une première sentence provisoire, puis une seconde, sans nouveau délit. Tel enfant que le juge a cru honnête se révèle si perverti, au cours de sa mise à l'épreuve, que le juge le rappelle devant lui et l'envoie en correction; tel autre qui semblait vicieux, se montre repentant et le juge essaie des traitements de moins en moins sévères. Le système américain montre la continuité de l'action du juge, qui, lorsqu'il rend un arrêt, ne fait que commencer l'œuvre de relèvement. Dans les tribunaux non spécialisés, le juge se désintéresse de l'accusé qu'il vient de condamner; le juge des enfants, en prononçant une sentence, commence une œuvre éducative, et ouvre en quelque sorte sa tutelle sur l'enfant.

La continuité de l'action du magistrat se relève le mieux dans l'application de la liberté surveillée.

Les enfants, quoique délinquants, mais qui ne sont pas foncièrement vicieux, et dont les parents ne sont pas indignes, bénéficient de la liberté surveillée. Le jeune délinquant est rendu à sa famille, il y reprend

sa vie habituelle, mais il reste sous la tutelle du tribunal. Cette tutelle est exercée sous la direction du juge par les Officiers de probation ou délégués du tribunal pour enfants. Ces délégués visitent les enfants, surveillent leur conduite, s'informent des milieux qu'ils fréquentent, les empêchent de vagabonder, les obligent d'aller en classe ou de travailler, les font soigner s'ils sont malades.

„La mission de l'Officier de probation, écrit Madame H. Carton de Wiart dans son excellent ouvrage: „*Les Children's Courts en Angleterre*" [1]), consiste surtout à faire une enquête très approfondie sur le jeune délinquant, de façon à pouvoir éclairer pleinement le jugement du juge. Elle consiste à surveiller, durant un temps à déterminer, son jeune protégé dont il tâchera de se faire un ami; il doit avoir pleins pouvoirs de faire citer l'enfant à la Children's Court dès qu'il estime cette mesure nécessaire."

Le but que l'on poursuit est d'empêcher les jeunes coupables de retomber dans leur faute; il s'en suit donc que les Officiers de probation doivent s'évertuer à atteindre ce but.

„Je puis affirmer, dit M. J. Courtenay Lord [2]), que le succès ou la faillite de nos Children's Courts dépendra pour une large mesure du tact et de la capacité de ces officiers, et que par conséquent, il faut apporter le plus grand soin à leur désignation. Des hommes et des femmes devront être nommés. Nonobstant la grande assistance que peuvent donner et que donnent déjà les officiers volontaires, je crois qu'il est absolument nécessaire, pour l'accomplissement régulier des devoirs que cette charge entraîne,- de créer un corps constitué d'officiers de probation, muni de pleins pouvoirs, tout comme les inspecteurs du travail, du service de santé, etc."

„Les officiers de probation seront présents aux séances de la Children's Court. Ils n'inciteront en aucun cas les enfants à dénoncer leurs petits camarades, mais ils s'efforceront de les inviter à contribuer à leur tour à l'œuvre de la Children's Court en tâchant de retirer du mal leurs petits compagnons.... Les jeunes délinquants se sont si bien trouvés de pouvoir recourir à l'officier de probation et au juge qu'ils sont fiers d'avoir pour eux tout seuls, que dans toutes les villes où fonctionnent les Children's Courts, on compte un grand nombre d'enfants déliquants qui viennent d'eux-mêmes sur les dires de leurs compagnons, déclarer leurs méfaits et demander qu'on les aide à s'améliorer."

„Tout le systéme des Juvenile Courts est basé sur l'idée qu'un enfant n'est pas encore un criminel, mais qu'il peut le devenir si l'on ne prend de lui des soins constants; à certains moments où il se trouve,

1) Rapport présenté au IIIe Congrès d'Education Familiale, Bruxelles 1910.
2) Fondateur et chairmain du Tribunal Juvénile de Birmingham.

la surveillance doit redoubler, d'où il ressort qu'il est indispensable de créer des officiers de probation."

La désignation des délégués peut être laissée au juge des enfants. Vu son importance capitale il est souhaitable qu'elle appartienne à l'Etat. Le choix se porte préférablement sur des personnes aimant et connaissant les enfants, ayant des notions suffisantes de pédagogie, de pédologie, de psychologie criminelle, connaissant aussi les soins physiques et moraux que réclament les jeunes délinquants.

Les officiers de probation envoient régulièrement au juge des enfants les rapports détaillés sur les jeunes délinquants qui se trouvent sous leur surveillance. Ces rapports sont joints aux fiches qui concernent les enfants, de façon à compléter autant que possible chaque dossier.

Voici, sous sa forme télégraphique un rapport de „probation officer" de Chicago, ayant sous sa surveillance des enfants délinquants et des enfants en danger moral:

Parti de chez moi à huit heures et demie — Trouvé Joe R. chez lui au lieu d'être à l'école, s'occupant de baby parce que sa mère est au lavoir. Fait des observations à Joe et à sa mère. — Eté pour m'informer de N. et de W.; heureux de les trouver très propres, ce qui est assez rare. — Trouvé P. chez elle parce qu'elle est sans travail; elle voudrait être servante d'hotel; je lui expose les dangers de ce métier et je lui remets une introduction pour le patronage de South End. — Visité D.; vu sa mère qui explique, qu'il est retourné au travail après sa longue maladie. — Allé à l'usine de South Chicago où j'ai obtenu promesse d'une place pour M. — Long trajet jusque chez les L. qui précisément ont déménagé ce matin sans laisser leur adresse aux voisins; je finis par les retrouver dans un logis un peu meilleur. — Visité l'abbé F. pour qu'il décide la famille K, à envoyer le petit William à l'hopital — Eté au bureau de police pour laisser une lettre pour l'agent M. — Vu la famille K.: laissé une paire de chaussures pour Charles, et engagé la mère à le tenir le soir à la maison: il fréquente les petits théatres. — Pris Madame G. avec moi pour aller chez Madame P. qui ne parle que le suédois. — Parlé aussi à A. de quelques jeunes filles que je lui conseille de ne pas fréquenter. — Ma dernière visite est pour Madame H. qui a de l'influence sur A. — Rentré à la maison six heures, fatigué, mais content.

La présence des parents peut être utile et désirable; il peut arriver cependant que les enfants sont intimidés par cette présence, et sont pris de crainte. Les enfants alors n'osent parler librement. Le juge détermine le degré de culpabilité des parents, par le fait de négligence, de complicité, de mauvais exemple, etc.

## RÉCIDIVISTES

Partout où furent établis les tribunaux pour enfants la récidive s'abaissa de 30 à 40 p. c., aux environs de 10 à 20 p. c. A Birmingham la récidive est tombée à 3 ½ p. c. En 1907, 1908 et 1909, aucun enfant de la ville de Birmingham n'a été envoyé en prison; en 1907, on a jugé 636 cas de moins qu' en 1906.

## LA QUESTION ENVISAGÉE OU POINT DE VUE FINANCIER

M. Dansart de Bailliencourt, avocat à Bruxelles, dans son ouvrage très complet [1]), traite longuement cette question. La mise en liberté surveillée avec le système des officiers de probation, offre l'avantage très sérieux d'une réelle économie pour l'Etat. M. Dansart de Bailliencourt démontre aisément, en prenant les chiffres de 1905, que les 2170 enfants placés dans les établissements de bienfaisance, à raison d'une dépense totale de 950.460 frs, coûteraient environ 617.680 frs s'ils étaient placés en liberté surveillée, en appliquant intégralement le système américain. L'économie réalisée serait d'environ 300.000 frs par an.

„En Angleterre, dit Madame Carton de Wiart, on évalue à environ 20 livres par an et par tête la dépense pour un enfant condamné à la détention en prison ou dans une école de réforme [2]). Or nous trouvons pour les écoles de réforme du Royaume-Uni une population de 13.930 garbons et 4.656 filles. L'économie réalisée du fait de laisser la presque totalité de ces enfants dans leur milieu familial, en liberté surveillée avec le système de probation, serait considérable et couvrirait de beaucoup les crédits nécessaires au traitement des officiers de probation."

## TYPE DE TRIBUNAL POUR ENFANTS

### La Childrens's Court de Birmingham

Les lignes suivantes, extraites de l'ouvrage de Madame H. Carton de Wiart, montrent le fonctionnement du tribunal juvénile de Birmingham.

Le tribunal des enfants siége chaque *jeudi à* 10 *heures* du matin, une heure avant les tribunaux ordinaires; on évite de cette sorte l'encombrement de la salle d'audience et la curiosité malsaine des spectateurs. Les *enfants sont repartis en deux parloirs spéciaux*: d'une part, ceux qui n'ont à se reprocher qu'un *délit de peu d'importance*, telle qu'une simple

1) *Tribunaux pour enfants et Conseils de tutelle.* Bruxelles 1908. Chez Dewit.
2) En Belgique la dépense annuelle par enfant placé dans une école de bienfaisance est d'environ 440 fr.

infraction à un règlement de police locale; d'autre part, les enfants qui ont commis des délits plus graves. Cette sélection importante rend impossible dès le début toute relation entre ces deux degrés de délinquants.

Quand le tribunal a statué, l'enfant est amené. Il *n'assiste jamais au cas des autres*. Il importe que les enfants ignorent réciproquement leurs fautes. Il faut qu'ils restent persuadés que les délits qu'ils ont commis sont de la dernière gravité. La comparation en bloc aurait le tort de fournir des éléments de comparaison.

Le Tribunal Juvénile de Birmingham, fondé le 15 avril 1905, a eu àconnaître de 828 cas en un an. Ils se répartissent comme suit:

Vagabondage, jet de pierres, langage indécent, infraction à la police des rues, 443 cas ajournés sous promesse de meilleure conduite, et non retenus par la suite; dans 98 cas, amendes prononcées de 1 à 5 shilling, les inculpés étant récividistes ou convaincus de faux témoignages ..... 541

Cruauté envers les animaux. 3 cas libérés conditionnellement ..... 3

Dommage volontaire. 10 cas libérés sous caution, 1 condamné à l'amende et 2 aux dommages ..... 13

Jet de pierres, infraction à la police des chemins de fer. 30 cas libérés conditionnellement, 13 condamnés aux frais, 4 parents liés par promesse de meilleure conduite, 1 famille condamnée à 10 shillings d'amende et aux frais..... 31

Violences envers les agents. 2 cas libérés conditionnellement 2

Effraction, école buissonnière, fraudes, mauvaise conduite. 69 cas libérés conditionnellement, 47 ajournés, les parents s'engageant à se mieux conduire et à se représenter ultérieurement, 17 garçons et 4 filles envoyés en maison de réforme, 10 condamnés à des amendes de 2 sh. 6 à 10 shillings ..... 151

Dormant dehors, mendicité, danger moral. 26 cas libérés après ajournement: 40 garçons et 5 filles envoyés dans une école industrielle..... 71

Commerce des rues, 16 cas ajournés et abandonnés ensuite 16

Total ..... 828

Les délégués du tribunal, les „Probation Officers", visitent périodiquement les enfants qui sont mis en liberté surveillée.

Il y a eu 3 p. c. de récividistes parmi ces libérés. Le tableau ci-dessous permet d'apprécier le résultat des efforts de la Children's Court, quant à l'emprisonnement des enfants.

| | ENFANTS EMPRISONNÉS. | | ENFANTS EMPRISONNÉS. |
|---|---|---|---|
| En 1904, de la cité of Birmingham | | 112 du district | 54 |
| — 1905, | — | 33 — | 32 |
| — 1906, | — | 9 — | 12 |
| — 1907, | — | 0 — | 14 |
| — 1908, | — | 0 — | 8 |
| — 1909, | — | 0 — | 3 |

Le Tribunal Juvénile fut établi à Birmingham au printemps de 1905. Les chiffres pour 1904 sont ceux de la dernière année du système antérieur.

Durant un important meeting provoqué par la Société anglaise de patronage des condamnés libérés, le capitaine Percy Green, gouverneur de la prison de Birmingham, n'a pas hésité à affirmer publiquement qu'il attribue ce brillant résultat à la Children's Court.

Pendant l'année 1905—1906, 34 parents ou personnes ayant la garde d'enfants ont été punis d'amendes variant de 5 à 40 shillings.

Deux qui envoyaient mendier leurs enfants ou avaient usé de sévices à leur égard ont été sévèrement condamnés.

M.-J. Courtenay Lord, fondateur et chairman de la juvénile Court de Birmingham, s'appuie sur le témoignage de M. Holloway, inspecteur des écoles industrielles du district, qui affirme que 75 p. c. des délits reprochés aux enfants sont le résultat de la négligence des parents.

Les chiffres établissent qu' à Birmingham 2,268 garçons et 228 filles ont obtenu autorisation de „commerce de rue"; la plupart de ces enfants n'ayant pas atteint l'age de 14 ans doivent fréquenter l'école; ce n'est donc qu'après quatre heures, et trop souvent jusqu'à neuf heures du soir, qu'ils peuvent, en vendant des journaux, des articles divers, amasser quelque gain pour les parents; cet usage est dangereux. Lorsqu'un enfant s'est dans ces circonstances rendu coupable d'un délit, le magistrat, et les officiers de probation à sa suite, s'efforce de faire comprendre aux parents le mauvais calcul qui les inspire. Si jusque 16 ans an gamin à *couru les rues* en gagnant quelques sous, il n'a en revanche pu développer aucune aptitude spéciale, et il est refusé pour *incapacité professionnelle n'importe où il se présente.*

Les tribunaux de Birmingham ont eu à connaitre en 1906 de 2,545 délits contraires à l'Education Act, soit environ 50 par semaine. M.-J. Courtenay Lord estime que ces délits devraient être soumis aux magistrats de la Children's Court.

La Children's Court de Birmingham a statué, durant l'année 1907, sur 824 cas: leur répartition ne diffère guère de celle qui se trouve indiquée plus haut pour l'année 1905—1906. Il faut y relever le chiffre de 42 parents ou guardians condamnés à des amendes variant de 2 à 40

shillings, plus les frais, de 4 parents ou guardians emprisonnés pour délits divers et responsabilités encourues.

Ce rapport constate un progrès dans les procédés des fondeurs de métaux et des prêteurs sur gages; mis en garde par plusieurs condamnations sévères, ils ont maintes fois signalé des larcins et contribué à faire opérer des restitutions.

M. Courtenay Lord, suivi par ses collègues, insiste néanmoins, dans son rapport de 1906, pour que la loi complète la nomenclature des métaux dont la vente par les enfants soit interdite.

Il renouvelle le vœu de voir reviser la „Provention of Crimes Act" de 1903, qui ne détermine pas l'âge auquel les enfants peuvent vendre des marchandises et insiste pour que l'on fixe l'âge de 14 ans. Il attend de bons résultats du „Probation Offender Act „de 1907, promulgué au début de cette année et qui renforce l'autorité des magistrats des Children's Court, notamment en ce qui concerne la répression de la prostitution.

## LES TRIBUNAUX POUR ENFANTS EN BELGIQUE

Monsieur J. Lejeune, Ministre d'Etat, fut l'initiateur, en Belgique, du mouvement en faveur des enfants traduits en justice. La question des tribunaux pour enfants était l'objet de ses particulières préoccupations; son désir était de confier la juridiction aux juges de paix.

Actuellement, c'est M. Henry Carton de Wiart, Ministre de la Justice, qui continue, avec la supériorité qui le distingue, l'œuvre excellente fondée par M. J. Lejeune. M. Carton de Wiart a déposé le 15 Décembre 1911 un projet de loi sur la protection de l'enfance. Ce projet comporte trois ordres de mesures. Les unes concernent la déchéance paternelle; d'autres visent les enfants abandonnés sans surveillance par leurs parents; d'autres enfin tendent à réprimer sévèrement les crimes ou délits contre la moralité et la faiblesse des enfants. L'amendement le plus important a été introduit ou chapitre II qui vise les mesures judiciaires à prendre contre les jeunes délinquants.

### Conclusion.

Il est indispensable, si l'on veut diminuer la criminalité infantile, de créer dans tous les pays, des juridictions spéciales et complètes, pour enfants, avec la mise en liberté surveillée.

(Présenté en français.)

# HET OPVOEDINGSSTELSEL VAN DON BOSCO

DOOR EM. CLAEYS

MECHELEN

Don Bosco was een Italiaansche priester, geboren in de omstreken van Turijn in het jaar 1816 en in dezelfde stad overleden in het jaar 1888. Zijn gansche leven wijdde hij toe aan de opvoeding der jeugd, voor dewelke hij niet weinig instellingen tot stand bracht. Maar wat hem bijzonderlijk aan de oplettendheid van dit Congres en van alle opvoedkundigen moet aanbevelen is de eigenaardigheid van zijn opvoedingsmethode. Doel van dit Verslag is die bijzonderheden uiteen te zetten met de hoop, dat zij tot den vooruitgang der algemeene opvoedingsleer kunnen bijdragen.

Doch vooraleer daaraan te beginnen, moet worden aangestipt, dat die opvoeder niet uit wetenschappelijke bronnen den vloed zijner ervarenheid had zien opborrelen. Zijn hert was zijn leermeester: gij zult deze kiem zijner gansche methode verkennen in eene belofte, die hij, nog kind zijnde, aan zijne moeder toevertrouwde. Hij hadde zoo geern uit den mond van den geestelijken herder van zijn geboortedorp een woordje van vriendelijke aanmoediging vernomen. Teleurgesteld in zijn lange verwachting, sprak hij op zekeren dag tot zijne moeder: „Als ik zal priester zijn, zal ik alle kinderen aanspreken". — Voegt daarbij Gods ingeving, als deze gedachte U niet afstoot, en ge zult geenen anderen oorsprong gewaar worden. Nooit ook heeft Don Bosco op wetenschappelijke manier de handelwijze onderzocht of ontleed, welke hij langs eenen onwetenschappelijken weg bereikt had. Benevens eenige bondige raadgevingen van hunnen meester bezitten zijne volgelingen geene stelselmatige beschrijving hunner opvoedingsleer. Zij hebben als kinderen van den huize, met hunne oversten te zien handelen, zooals D.B. het aan deze met zijn eigen voorbeeld gewezen had, de vaderlijke opvoedingsbeginsels als van zelfs afgeleerd en 't is als 't ware instinktmatig, dat zij gewaar worden of zij binnen of buiten de palen van 's vaders zienswijze hun eigen opvoedingswerk regelen.

Dit alles is voorop gezeid om duidelijk te maken, waarom weinig aanhalingen zullen bijgeroepen worden zonder dat men daarvoor de minste

reden hebbe van de hierop volgende gedachten als van den voorsteller persoonlijk te mogen houden.

Men gunne mij nog enkele begrippen op voorhand vast te stellen, omdat zij noodig zijn om de degelijkheid van het te beschrijven stelsel nog onder, nog boven te schatten.

Waar wordt D.B.'s methode in hare volledigheid toegepast? en welk doel behoogt zij? Wij willen in het geheel niet besluiten dat het „voorbehoedende stelsel" zooals D.B. zijne methode heet, enkel in geslotene opvoedingsgestichten kan toegepast worden. In een ander verslag immers worden zijne gedachten in zake opvoeding van externen opzettelijk uiteengedaan. Alleenlijk willen wij daarop de aandacht trekken, dat enkele toepassingen van zijne grondbeginsels, alleen met het oog op het feit van geslotene opvoeding mogen beoordeeld worden. En wat het doel aangaat, is het onze plicht van onpartijdig verslaggever er op te wijzen, dat voor den grooten opvoeder zedelijk leven godsdienstige plichten omvat niet enkel, maar dat de zuiver zedelijke krachten van den jongeling maar alleen door godsdienstige standregels en godsdienstige hulpmiddelen tot hunne volledige zelfstandigheid kunnen ontwikkeld worden.

Dit verslag wil onderscheiden in hetgeen D.B. als een onverdeelbaar iets aanzien heeft, van kant laten niet enkel de middels die D.B. zoo meesterlijk wist in het werk te stellen om het godsdienstige plichtgevoel te ontwikkelen, maar ook de godsdienstige hefboomen waarover hij beschikte om de zedelijke natuur van het kind op te heffen: onze beschouwing zal dus beperkt blijven op de zuiver zedelijke beinvloedingskrachten, waarmede B.B. de zuiver zedelijke gevoelens van het kind trachtte te temperen.

Als het mij gelukt u te overtuigen van de volmaaktheid der ziens-wijzen van den Italiaanschen opvoeder, zult gij misschien met mij bekennen, dat de veroordeeling, welke zulk een ervaren opvoeder tegen eene zuiver zedelijke kneding uitspreekt, een niet klein bewijsmiddel is ten voordeele der noodzakelijkheid in de school van eenen godsdienstigen invloed.

De grondgedachte van D.B. is hem gemeen met alle ernstige opvoedkundigen. Doorgrondt zijne enkele geschriften, luistert naar zijne mondelinge raadgevingen: een hert klopt in al die vermaningen, een en dezelfde schijnt de kern te zijn van al zijne opvoedelijke bekommernissen: vergeet niet dat gij het kind er moet toe bewegen zijnen plicht te *willen* volbrengen, hem *geern* te volbrengen.

Maar in de toepassing van die grondgedachte is D.B. eenen gansch nieuwen weg opgegaan. En om te beginnen, veroordeelt hij een gansch opvoedingsstelsel, dat God weet hoe ver het nog uitgebreid is: ik bedoel het strafstelsel. Met dezen naam beduidt D.B. niet alleen dat stel-

sel dat de lichamelijke straffen als opvoedelijke hulpmiddelen aanziet. Luistert naar zijne eigene bepaling: het bestaat hierin dat men eerst de voorschriften aan den opvoedeling klaar en duidelijk te kennen geve en dat men er daarna de stipte navolging van betrachte met alle overtreders met eene straf te bedreigen en deze desnoods toe te passen.

Dat zulke handelwijze in opvoedingszaken bezwaren oplevert, hebben reeds dezen ingezien, welke den onopvoedelijken invloed bestadigd hebben, welken het straffen op de gemeenzaamheid der leerlingen uitoefent. Zij trachten langs eenen omweg deze moeielijkheid te ontkomen. Mijne taak is het niet over hunne pogingen een oordeel te vellen. Enkel verzoek ik U te willen opmerken hoeveel dieper D.B. de zaak aantast, als hij den indruk nagaat welke de straf op den enkeling zelve teweeg brengt en welk radicale oplossing hij zal voorstellen.

Het kind, zegt hij, is onnadenkend en dat door zijne gesteltenis zelve: het vergeet opeens voorschrift en bekrachtiging en loopt dus heel eene straf tegemoet zonder zelfs bedenkzaam te zijn, dat het eenen maatregel aan het overschrijden is. Is het wel rechtvaardig het te straffen, alleen omdat het er had *moeten* aan denken, alleen dus omdat zijne gesteltenis hadde *moeten* anders zijn? En de vraag behandelende van een opvoedkundig standpunt, staat het wel vast, dat uwe straf den opvoedeling tot grondigere bedenking en beteren wil zal dwingen? Zal uwe straf niet veeleer zijn hert doen inkrimpen en verbitteren en u dus voor nu en later den toegang tot zijn hert verhinderen?

En ware er nog sprake van misdrijf: let op, zegt D.B., de zwakte, die het kind in zijne wilskracht ontwaard heeft, ontneemt hem reeds den moed om later op te passen; overdenkt, of uwe straf het kind niet ten eenen male zal ten gronde werpen. Met het strafstelsel gelukt het misschien te beletten, dat men de rust verstore, maar ik twijfel grootelijks dat de straffen ooit iemand, die aan het afdwalen is, op den rechten weg kunnen terugbrengen.

Omdat D.B. zelfs aan deze laatsten hulp wilde bieden, verbande hij het strafstelsel. Luistert: „Het is daaromtrent 40 jaren, schrijft hij, dat ik mij met opvoeding bezighoud; ik herinner niet ooit iemand gestraft te hebben en met Gods hulp heb ik bekomen niet alleen dat waartoe ik verplicht was, maar ook hetgeen ik eenvoudig begeerd had en dat zelfs van kinderen, die geene hoop van goeden uitslag meer schenen te geven."

Wat D.B. daarvoor in het werk stelde, vereischt groote zielskracht en lange zelfopoffering. „Het is, zegt Cuspolti, een der biografen van den Turijnschen opvoeder, het is omdat D.B. eerst zijne meesters gevormd had, dat hij er in gelukte volmaakte leerlingen te bezitten. Het strafstelsel is de bekentenis van den meester, dat hij geenen rechtstreekschen invloed op de ziel van zijne kinders bezit — en zulk stelsel ge-

bruiken kan iedereen; maar er is eene groote kracht noodig om zich bekwaam te maken van zonder dwangmiddelen zijne overtuiging in anderen te doen overgaan." Met het oog op deze krachtsinspanning zegt D.B. zelf tot zijne volgelingen: „De opvoeder heeft zich toegewijd aan het welzijn van zijne leerlingen: hij moet dus bereid zijn al de lasten en al de moeiten te torsen, die voor de opvoeding kunnen vereischt worden".

In de plaats van dwang nam D.B. zijne toevlucht tot de liefde. Geen mensch, dacht hij, blijft onverschillig tegenover vriendschap en vriendelijkheid. Als ik de kinderen daartoe kan brengen, dat zij mij beminnen, dan zullen zij ook vreezen. Daarom schreef D.B. als leus boven zijne methode: Caritas omnia sperat, omnia sustinet. Met liefde en geduld mag ik alles verhopen. En hij liet zijne daden niet onderdoen voor zijne gedachten. Zijne gansche leer is eene ontwikkeling. Is het kind zwak, dacht hij, ik zal met liefderijkheid nevens hem waken om het van alle moedeloosheid te vrijwaren, om het gedurig aan te wakkeren, om het immer opnieuw verschen moed in te spreken. Geen enkel oogenblik zal ik het kind aan zijn zelven overlaten. Mijne gedurige tegenwoordigheid zal daarbij nog een hulpmiddel zijn tegen zijne onbezonnenheid. Met een woord, met een oogslag zal ik hem voortdurend de wetten der goede orde en der huiselijkheid kunnen herinneren en alzoo alle misdrijf voorkomen, onmogelijk maken. Welke verhindernis tegen de zedelijke vorming zal daarmede niet uit den weg geruimd zijn, namenlijk die slechte gewoonten, die het kind dikwijls zonder opletten zelfs opgenomen heeft! En moest het kind toch aan zijnen plicht te kort komen, de opvoeder zal het eerst niet straffen en vooral niet vernederen om niet in strijd te geraken tegen verbittering en koppigheid, maar hij zal het zachtmoedig op de wet indachtzaam maken; en hervalt het in zijne nalatigheid, hij zal het nogmaals verwittigen, drukkende op de nadeelen welke zijn gedrag hem berokkent. En herbegint het nogmaals, hij zal hem zijn ongelijk doen verstaan, zoodat de leerling overtuigd weze te moeten gestraft worden, en die straf zal wezen somtijds eene min vriendelijke bejegening, meestal de onthouding van eene belooning. Somtijds nochtans zal de opvoeder, aangezien de zielstoestand van den opvoedeling, het voordeeliger achten te gebaren alsof hij de overtreding niet bemerkt had, om op betere gelegenheid de gewenschte vermaning toe te sturen. Al die straffen en vermaningen zullen afzonderlijk aan den opvoedeling toegevoegd worden.

Maar die gansche handelswijze is af te keuren, zegt iemand, want zij ontleert aan de kinderen uit hun zelven handelen, wat nochtans hun lot is in het leven. Daartegen moet ik verzet teekenen, en neem van deze gelegenheid gebruik om met nadruk hierop te wijzen, dat D.B. voor den goeden uitslag van zijne oplettendheid zelve begeerde, dat zij onopge-

merkt zoude blijven. Om dat met een voorbeeld begrijpelijk te maken, noodig ik u uit op eene speelplaats van een van D.B.'s gestichten eenen speeltijd te gaan doorbrengen. Gij ziet er verscheidene meesters, den bestuurder der school heel dikwijls mede begrepen, die schijnen ook achter een schepje opene lucht gekomen te zijn. De eenen nemen deel aan de spelen, die in groote eer gehouden worden; de anderen wandelen heen en weder te midden van een groep kinderen, uitwendig gansch verslonden in het antwoorden op de vragen en het luisteren naar hunne bemerkingen en verhalen. Ziet dichter toe. De wandelende meester zal dermatezijnen groep leiden dat geen enkele hoek der speelplaats onbezocht blijve; — de spelende meester zal zich in dezer voege laten achtervolgen, dat hij als 't ware rond eenen verdachten groep zal komen zwieren. Men zal intusschen den eenen dit vertrouwelijke woordje toefluisteren, den anderen, onder 't is gelijk welk voorwendsel, van dat gezelschap wegroepen, en ondertusschen nog overal eenen schijnlijk onbekommerden oogslag laten ronddolen. De kinders gevoelen zelfs niet dat men over hen waakt. Hun aanleg wordt dus niet beschrenkt, maar enkel van het kwade weggehouden.

Voegt daarbij dat die handelwijze toelaat met een gerust gemoed de verantwoordelijkheid op te nemen van kinderen naast elkander op te voeden, zonder vrees, dat enkele bedorvenen op de massa der brave leerlingen eenen schadelijken invloed zouden kunnen uitoefenen.

Maar nu zult gij zeggen, en met reden: dat is verslavend voor den meester. En niet het meeste lastig is die gestadige en altijd werkzame tegenwoordigheid. Schat daarbij de kracht vau verduldigheid, die van den meester vereischt wordt om altijd zijne eerst opwellende gevoelens te bedwingen en niet van de beloofde zachtmoedigheid af te wijken. Gij zult dus begrijpen, dat D.B. met recht spreken kon van lasten en moeiten, en ik voeg hierbij nog de vraag, of het wel mogelijk is van buiten godsdienstige drijfveeren genoegzame redens te vinden om iemand te overtuigen zich dergelijke slavenketens aan te smeden.

Is het dat de gedachten van D.B. aan iemand kunnen voordeelig zijn, het zal D.B. niet onaangenaam wezen, dat hij zelfs na zijn dood nog ergens, al ware 't maar onrechtstreeks kan voor de jeugd vau dienste zijn.

(Présenté en flamand.)

# DIE SITTLICH GEFÄHRDETEN

VON DR. W. KLINCKE
ZÜRICH

Eine der bedeutendsten Aufgaben der Jugendpflege ist die Fürsorge für die verwahrloste und sittlich gefährdete Jugend, zu der die Kinder gehören, die einerseits infolge ihrer Veranlagung, anderseits infolge äusserer, durch das soziale Milieu bedingter Faktoren Gefahr laufen, früher oder später mit dem Strafgesetz in Konflikt zu geraten. Zumeist hat man die Ursachen des jugendlichen Verbrechertums zu ausschliesslich in den sozialen Verhältnissen gesucht und die Bedeutung der psychophysischen Veranlagung unterschätzt. Das Milieu kommt nur in sofern in Betracht, als es die Quelle der Reize bildet, die auf eine ererbte Keimanlage wirken, wodurch gewisse Menschen einen antisozialen Charakter bekommen. Dass es aber in erster Linie auf die Veranlagung ankommt, beweisen die Fälle — und sie sind gar nicht selten — da Individuen unter denselben Bedingungen, in demselben Milieu aufwachsen und doch in sittlicher Hinsicht grosse Unterschiede aufweisen.

Der Charakter eines Menschen zeigt sich in seinem Handeln. Um die Wichtigkeit der angeborenen Faktoren für die Charakterbildung darzutun, ist es notwendig, vorerst an die Entstehung der Willenshandlungen zu erinnern. Die psychologische Analyse eines Willenaktes zeigt, dass jeder mit voller Absicht ausgeführten Willenshandlung die Reproduktion der Vorstellung dieser Handlung vorausgeht. An diese Vorstellung der Handlung knüpfen sich aber regelmässig die Vorstellungen des Effektes derselben, die ihrerseits mit Lust oder Unlust assoziiert sind. Diese Gefühle der Lust oder Unlust sind die treibenden beziehungsweise hemmenden Momente für die Ausführung der Handlung. Die mit Lust verknüpften Effekte werden gesucht, die von Unlust begleiteten vermieden. Bei den geistig höher stehenden Menschen spielen sich nun aber ausser den bereits genannten Vorgängen noch weitere für das Zustandekommen der Handlung entscheidende psychische Prozesse ab, die populär als die Funktion des Gewissens bezeichnet werden. Diese Funktion besteht in einer Beurteilung, in einer Billigung oder Missbilligung des vorgestellten Willenaktes. Dabei handelt

es sich teils um intellektuelle, teils um emotionelle Vorgänge. Der Intellekt unterzieht die beabsichtigte Handlung einer Kritik, und durch die sittlichen Gefühle erfährt sie eine Befürwortung oder Missbilligung. Eine Grundbedingung für das ethische Handeln auf höherer Stufe ist also die Fähigkeit, Einsicht in den sittlichen Tatbestand bis in seine letzten Konsequenzen zu haben, sittliche Urteile fällen zu können oder kurz gesagt: Um auf eine höhere ethische Stufe gelangen zu können, ist eine höhere allgemeine intellektuelle Begabung die unerlässliche Voraussetzung. Zu den sittlich Gefährdeten gehören also vor allem die in leichterem oder schwererem Grade Geistesschwachen, denen diese Urteilsfähigkeit abgeht. Die Statistik beweist denn auch, dass der grösste Prozentsatz der Kriminellen an Imbezilität (mittlerem Grade von Schwachsinn) oder Debilität (leichtestem Grade von geistiger Minderwertigkeit) leide.

Allein das Wissen von dem guten Handeln genügt, wie die Erfahrung lehrt, keineswegs. Die Analyse des Willenaktes hat ergeben, dass dabei auch emotionelle Faktoren von entscheidender Bedeutung sind. Auch nach dieser Seite kann eine anormale Veranlagung bestehen; der Gefühlsdefekt ist für das sittliche Handeln von noch grösserer Tragweite als der intellektuelle Schwachsinn. Die moralische Veranlagung hängt in zweiter Linie ab von der Fähigkeit, Gefühle in sich wachzurufen, zu reproduzieren. Die physiologischen Korrelate eines Gefühlsverlaufs sind, wie experimentell nachgewiesen werden kann, vasomotorische Vorgänge (Veränderungen in der Blutzirkulation). Da alle psychischen Prozesse an physiologische gebunden sind, so lässt sich daraus die Tatsache der Vererbung geistiger Anlagen erklären. Durch die Keimzellen werden die physischen Dispositionen übertragen und damit sind auch die Grenzen für die physische Entwicklung gezogen. Die Fähigkeit der Reproduktion von Gefühlen weist sehr grosse Unterschiede auf, und darauf sind in zweiter Linie die erheblichen Differenzen in der moralischen Entwicklung zurückzuführen. Den extremsten Ausdruck findert diese Tatsache in dem moralischen Irresein, dem moralischen Blödsinn oder der „moral insanity". Diese Kranken kennen keine Reue; sie wissen vielleicht, dass gewisse Handlungen von ihren Mitmenschen verurteilt werden, allein ihr „Gewissen" reagiert selber nicht mit Unlustgefühlen. Die zweite Klasse der sittlich Gefährdeten bilden demnach die Kinder mit mangelhafter Gefühlsanlage. Diese sind charakterisiert durch verstocktes, verlogenes Wesen, sie sind schadenfreudig, zeigen wenig Mitleid, treiben Tierquälereien, und vor allem erweisen sich bei ihnen Strafen als wirkungslos. Kommen dann zu dieser kriminellen Veranlagung noch ungünstige soziale Verhältnisse, mangelhafte Erziehung oder gänzliche Verwahrlosung, schlechtes Beispiel, unsittliche Literatur und Alkoholgenuss, dann ersticken die

spärlich vorhandenen sittlichen Keime vollends, und das Schicksal dieser Kinder ist besiegelt, sie geraten in weitgehende Kriminalität. Die körperlichen Grundlagen aller psychischen Defekte sind in Störungen und Anomalien des zentralen oder peripheren Nervensystems zu suchen, die teils angeboren, teils in den ersten Lebensjahren durch Krankheiten erworben sind und anatomischer oder funktioneller Natur sein können. Nach Weygandt liegt in 70 Prozent der Fälle die Ursache der Geistesschwäche in erblicher Belastung. Eine besonders grosse Rolle spielen hier Trunksucht, Schwachsinn und Syphilis der Eltern; obenan steht als häufigste Ursache die chronische Alkoholvergiftung. Demme fand, dass aus zehn nüchternen Familien 81,9 Prozent, aus zehn Trinkerfamilien dagegen nur 17,5 Prozent geistig normale Kinder hervorgingen; Bourneville stellte bei 1000 Idioten 471 mal Trunksucht des Vaters, 84 mal der Mutter und 65 mal beider Eltern fest. Ein Drittel der Fälle von Geistesschwäche beruht auf Krankheiten der ersten Lebenszeit. Besonders in Betracht kommen hier die Entzündungen der Hirnhäute, Blattern, Typhus, Scharlach, die Hirnentwicklungsstörungen zur Folge haben können (Weygandt).

Angeborne oder erworbene psychische Regelwidrigkeiten, welche doch keine eigentliche Geisteskrankheit darstellen, sondern nur als Abnormitäten zu verzeichnen sind, nennt man „psychopatische Minderwertigkeit". Oft weisen schon körperliche Merkmale, sogenannte Degenerationsstigmata oder Entartungszeichen, auf das Vorhandensein der psychopatischen Minderwertigkeit hin. Zu diesen gehören: Disproportioniertheit zwischen einzelnen Körperteilen, insbesondere zwischen Gesicht und Schädel, asymmetrischer Schädel, fliehende Stirn, abgeplattetes Hinterhaupt, Hydrokephalie, Mikrokephalie, Missbildungen im Gaumen, missgestaltete Ohren usw. Diesen Entartungszeichen kommt namentlich dann eine besondere Bedeutung zu, wenn sie zahlreich vorhanden sind.

Dass von den jugendlichen Kriminellen sich ein grosser Teil aus den geistig Minderwertigen rekrutiert, zeigt auch die Statistik. Genaue Zahlen zu erhalten, ist natürlich nicht wohl möglich, da keine genaue Grenze zwischen normal und anormal besteht; doch mehren sich die Fälle von Jahr zu Jahr, da vom Richter in Würdigung des psychophysischen Status des Uebeltäters „mangelnde oder verminderte Zurechnungsfähigkeit" als „mildernder Umstand" in Betracht gezogen wird. Das Bettler- und Vagantentum in Wien umfasst nach Weigl 50 Prozent Schwachsinniger; ein ebenso hoher Prozentsatz der Prostituierten in Wien gehört zu den erblich Belasteten; mehr als ein Viertel derselben waren so geschwächt „dass sie als Imbezille bezeichnet werden mussten." Wie viele Landstreicher, Einbrecher und Diebe, Raub- und Lustmörder, Insassen von Zwangsanstalten werden von den Gerichts-

sachverständigen leider recht häufig erst, nachdem sie wiederholt abgeurteilt wurden, als Imbezille, imbezillenhafte und verdorbene Schwachsinnige bezeichnet, die bei einer rechtzeitigen entsprechenden Erziehung wohl zu nützlichen Gliedern der menschlichen Gesellschaft hätten werden können" (Heigl, Pädag. Zeitfragen).

Es lassen sich demnach zwei Gruppen der sittlich Gefährdeten unterscheiden, einmal solche, bei denen der geistige Defekt nur leichten Grades ist, und die deshalb durch zweckmässige Erziehungsmassnahmen doch noch zu brauchbaren Menschen herangebildet und an eine geordnete Lebensführung gewöhnt werden können, und anderseits solche, die eine ausgesprochene kriminelle Veranlagung zeigen, bei denen sich deshalb erzieherische Massnahmen als ohnmächtig erweisen, und die somit stets eine Gefahr für die menschliche Gesellschaft bleiben. Es sind die zu Gewohnheitsverbrechern Prädestinierten, die immer und immer wieder mit dem Strafgesetz in Konflikt kommen.

Seit langem hat man sich bemüht, ein System für die Versorgung der sittlich gefährdeten Kinder zu finden, das die bestmöglichsten Bedingungen für eine erfolgreiche Erziehung bietet. Dabei hat man sich zumeist für Anstalts-oder Familienpflege entschieden. Bei der Erziehung in einer Anstalt ist besondere Garantie geboten, das die Kinder durch das streng geregelte Anstaltsleben an eine geordnete Lebensführung gewöhnt werden. Allein je grösser eine solche Anstalt ist, um so mehr entfernt sich die dort gebotene Erziehung von der natürlichen in der Familie. Die gegenseitigen Beziehungen der Anstaltsinsassen sind viel zu lose, es fehlt das Bewusstsein der geschlossenen Einheit und der gegenseitigen Verantwortung für das Wohl aller. Dadurch fallen aber die wichtigsten Bedingungen für die Bildung von Sympathiegefühlen, die gerade für die sittliche Erziehung von ausschlaggebender Bedeutung sind, weg. Das Familienleben mit seinen gemeinsamen Interessen birgt eine Menge günstiger Erziehungsmomente, die die Anstaltserziehung nicht kennt. Bei dieser hat das Kind zu wenig Gelegenheit, die vielen kleineren und grösseren täglichen Sorgen, wie sie das Leben mit sich bringt, kennen zu lernen, es wird für den Kampf ums Dasein zu wenig vorbereitet. Das Anstaltsleben enthält zu viele künstliche Bedingungen, die Pflegeeltern stehen mit ihren Schützlingen nicht in so engem Kontakt, wie es für eine tiefergreifende Beeinflussung unerlässlich ist, auch kann der Individualität des Kindes zu wenig Rechnung getragen werden. Je grösser die Anstaltsfamilie ist, um so mehr sinkt das Kind zur blossen Nummer herab.

Die idealste Fürsorge scheint demnach die Familienpflege, d. h. die Versorgung des gefährdeten Kindes in einer fremden rechtschaffenen Familie zu sein; allein auch diese Art der Fürsorge enthält Missverhältnisse. Einmal ist es wohl ein idealer Fall, dass die Pflegeeltern den

fremden Kindern, auch bei den besten Absichten, dieselbe Sympathie entgegenbringen können, wie ihren eigenen. Diese Zurücksetzung, die dem Kinde nicht verborgen bleiben kann, wird aber das Verhältnis zu den Erziehern trüben und ihren Einfluss in Frage stellen. Ausserdem besteht, wie die Erfahrung lehrt, die Gefahr, dass die Pflegeeltern in Versuchung geraten, die ihnen übergebenen Kinder in wirtschaftlicher Hinsicht auszunützen.

Ein System das die Vorzüge der Anstaltserziehung und der Familienpflege wohl am besten vereinigt und dabei ihre Schattenseiten auf ein Minimum reduziert, also wohl die beste Annäherung an die natürliche Familienerziehung bildet, ist wohl das Kindergruppen-Familiensystem, wie es von Lydia von Wolfring in Wien eingeführt worden ist, und nach dem gegenwärtig durch den dortigen Pestalozzi-verein zur Förderung des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge eine grössere Zahl Kinder erzogen werden. „Dabei handelt es sich (wir folgen den Ausführungen der Urheberin dieses Erziehungssystems, nach dem Bericht über den ersten schweizerischen Informationskurs in Jugendfürsorge in Zürich, herausgegeben von Dr. F. Zollinger und H. Hiestand) um gemeinschaftliche Erziehung von Knaben und Mädchen bis zum 14ten Lebensjahre, sowie Gruppierung von zehn bis zwölf Kindern verschiedenen Alters in einer Familie unter Leitung eines intellektuell und sittlich gut veranlagten Ehepaares, das gesunden Menschenverstand und Neigung zu Kindern hat, aber keine pädagogischen Fachkenntnisse zu besitzen braucht. Es werden verlässliche, arbeitsame, kinderlose Eheleute aus dem bessern Arbeiterstand gewählt, von denen der Mann frei seinem Gewerbe nachgehen kann, die Frau aber sich ganz der Pflege und Erziehung der Kinder zu widmen hat. Die Bestrebungen gehen dahin, Frauen deren materielle Existenz durch den Verdienst des Mannes gesichert ist, und die die nötige Intelligenz, Tatkraft und Erfahrung zur Führung eines Haushaltes besitzen, deren Fähigkeiten aber durch den Mangel an eigener Familie brachliegen, Gelegenheit zu geben, diese Fähigkeiten in der Erziehung fremder Kinder zu verwerten."

Für diese Art der Fürsorge kommen in der Regel nur Kinder in Betracht, bei denen die Ursache der sittlichen Gefährdung ebenso sehr in ungünstigen Verhältnissen, als in der Veranlagung zu suchen ist. Wo es sich aber um Jugendliche mit schweren moralischen Defekten handelt, die durch erzieherische Einwirkung nicht auf eine gute Bahn geleitet werden können, da muss an Stelle der Erziehung zum Schutze der Gesellschaft dauernde Versorgung treten. Unsere Strafjustiz erscheint in einem höchst sonderbaren Lichte, wenn man bedenkt, dass heute Menschen dutzende Male für kürzere oder längere Zeit ihrer persönlichen Freiheit beraubt werden, und man ihnen immer wieder Ge-

legenheit gibt, ihren kriminellen Neigungen zu leben. Leider sind die bis jetzt bestehenden Institutionen unzulänglich; nach dieser Seite findet sich in unsern Fürsorgeeinrichtungen noch eine grosse Lücke. Wir bedürfen landwirtschaftlicher und gewerblicher Kolonien, wo solche moralische Defekte unter beständiger Aufsicht Arbeitsgelegenheit und dauernde Versorgung finden. In lebenslänglicher Internierung in solchen Kolonien sollen die „mildernden Umstände" bei der Verurteilung ihren Ausdruck finden. Dadurch erführen die Gefängnisse ohne Zweifel eine erhebliche Entvölkerung. Diese Kolonien müssten aber mehr den Character von Pflege- als von Strafanstalten tragen und dürften sich beinahe selbst erhalten. Wie wir heute einer früheren Zeit vorwerfen, dass sie kein Verständnis für das Wesen und die Behandlung der Geisteskranken hatte, so wird man später einmal unsere Zeit mit Recht beschuldigen, dass sie in den psychopathologischen Zustand der Kriminellen zu wenig Einsicht hatte.

Und noch eines. Wenn der Faktor der Vererbung eine so grosse Rolle spielt, dann müssen wir darauf Bedacht nehmen, die Fortpflanzungsfreiheit der Kriminellen, der Geistesschwachen, der moralish Degenerierten, der Alkoholiker usw. möglichst einzuschränken. Man kennt heute ein Verfahren, wie dies auf höchst humane und ungefährliche Weise ohne Störung des geistigen oder nervösen Gleichgewichts geschehen kann. Dr. H. W. Maier, Sekundararzt der Psychiatrischen Universitätsklinik in Zürich, berichtet hierüber im VIIIten Band der Juristisch-Psychiatrischen Grenzfragen. Welche Bedeutung der Faktor der Vererbung bei Kriminellen hat, mögen vorerst einige dort zitierte Beispiele beweisen.

Ein Urenkel einer bis in die Mitte des 17ten Jahrhunderts verfolgbaren Bauernfamilie wurde Vagabund und heiratete eine Vagabundin. Aus ihrer Ehe liessen sich 200 moralisch defekte Nachkommen nachweisen, die Frauen meistens Prostituierte und Vagabundinnen, die Männer Diebe und Säufer.

Von einem Verbrecher aus dem Stamme „The Inkes" in Amerika konnte man dort 1200 Nachkommen in 75 Jahren verfolgen; von ihnen waren 310 Gewohnheitsbettler, die zusammen 2300 Jahre in Armenhäusern verpflegt wurden, 50 waren Prostituierte, 7 Mörder, 60 Gewohnheitsdiebe und 130 andere Verbrecher.

In Nordamerika, im Staate Indiana, hat man durch ein Gesetz die Anwendung des erwähnten Verfahrens, der Sterilisation, gestattet, um den geistig Defekten die Fortpflanzungsmöglichkeit abzuschneiden. Diese Sterilisation besteht in der Entfernung eines kleinen Stückes des die Keimzellen von den Geschlechtsdrüsen fortführenden Kanals, wodurch die Fortpflanzung dauernd verhindert wird und wodurch in Gegensatz zur Kastration keine schädlichen Folgen irgend welcher Art für das

betreffende Individuum bewirkt werden. Der Gefängnisarzt Sharp in Jeffersonville (Indiana) hat diese Operation, die ohne ein allgemeines oder lokales Betäubungsmittel ausgeführt werden kann und nur etwa drei Minuten Zeit erfordert, während neun Jahren 456 mal vollzogen und die besten Resultate erzielt.

Die durch das Gesetz sanktionierte Anwendung der Sterilisation ist eine rassenhygienische Massnahme, deren Tragweite für die Kultur kaum abzusehen ist; sie ist das einzig zuverlässige Mittel, eine Hauptquelle menschlichen Elends zu verstopfen. Sie entspricht der Forderung Nietzsches: „Hinauf müsst ihr euch pflanzen."

Möge unsere Zeit eine immer reichere fürsorgliche Tätigkeit für die sittlich Gefährdeten entfalten zur Verbesserung des Loses dieser Unglücklichen, aber auch zum Schutze von Staat und Gesellschaft.

(Présenté en allemand.)

# AFZONDERLIJKE SCHOLEN VOOR TUCHTELOOZE LEERLINGEN

DOOR P. OTTO,

VOORZITTER VAN DE VEREENIGING VAN HOOFDEN VAN SCHOLEN IN NEDERLAND, AMSTERDAM

De lagere school brengt kinderen te zamen van gansch onderscheiden geestelijken, zedelijken en lichamelijken aanleg.

In de laatste jaren wint overal het streven veld, leerlingen van wie in de school afdoende blijkt, dat zij *geestelijk* of *lichamelijk* niet tot de normale behooren, om huns zelfs wil en om den wille van de overige leerlingen, af te zonderen. 1)

Afzondering van leerlingen, die *zedelijk* niet tot de normale behooren, komt nog weinig voor; alleen buitengewoon verwaarloosde en misdadige kinderen vinden voor hen gepaste behandeling.

Zedelijk niet normaal zijn de leerlingen met afwijkingen op zedelijk gebied, zielsgebreken, slechte eigenschappen en perverse neigingen, wier gedragingen zóó slecht en wier karakterfouten zoo ernstig zijn, dat zij zonder eenig nut voor hen zelven den geest der klasse bederven, tijd in beslag nemen, die ten bate der overige leerlingen nuttiger kon worden aangewend, en voor hun medescholieren een voortdurend gevaar voor moreele infectie vormen.

Zij zijn te onderscheiden in twee groepen: de leerlingen, die het onderwijs hunner klasse ernstig verstoren en benadeelen, en de leerlingen, die in hun omgang met hun medescholieren op deze een verderfelijken invloed oefenen.

Een nauwkeurige begrenzing van deze groepen is niet te geven; veelal zullen tuchtelooze leerlingen wel tot beide groepen tegelijk blijken te behooren.

De eerstgenoemde groep omvat b. v. de leerlingen, die met de gewone paedagogische tuchtmiddelen niet te regeeren zijn, die opzettelijk weigeren te gehoorzamen om daardoor verwijdering uit te lokken, die uit hun aard onregeerbaar zijn, en de spijbelaars. Zij bederven hun eigen onderwijs en verstoren dat van hun medeleerlingen.

1) Scholen en inrichtingen voor achterlijken, imbécielen, idioten, blinden, hardhoorenden, spraakgebrekkigen, zwakken (boschscholen), enz. Afzondering van leerlingen, die aan een besmettelijke krankheid lijdende zijn, bacillendragers, teringachtigen, kinderen met huidziekten, enz.

Tot de tweede groep behooren b. v. de verwaarloosde leerlingen, die hoewel nog niet misdadig dit spoedig dreigen te worden, die zich aan ernstige straatschenderij, diefstal, vernieling e. a. schuldig maken, en de leerlingen behept met ziekelijke moreele afwijkingen. Zij zullen dikwijls in de klasse niet tot de lastigste leerlingen behooren; veelal bedrijven zij hun streken slechts in het geniep. Maar voor de overige leerlingen zijn zij de gevaarlijksten, de moreel-besmettelijken.

Het is hier niet de plaats om uit te weiden over de oorzaken van de tuchteloosheid der leerlingen. Gedeeltelijk is zij zeker een gevolg van de onvoldoende organisatie der school, maar ongetwijfeld veel meer van de maatschappelijke toestanden en verhoudingen, van het milieu, waarin sommige leerlingen verkeeren. De meeste deugnieten blijken, als ze in een andere omgeving komen, volstrekt niet tot de zedelijk-achterlijken te behooren. Wellicht is dan ook de tuchteloosheid in haar diepste wezen slechts een maatschappelijk probleem. Verbetering van de maatschappelijke toestanden en verhoudingen is derhalve het eerste en voornaamste middel tot bestrijding van het kwaad, ook op de scholen, maar daarnaast o. m. schoolhervorming en hervorming 1) van de berichting van kinderen.

Algemeen heeft de gewone lagere school nog te worstelen met de aanwezigheid van tuchtelooze leerlingen, die niet op de gewone wijze te behandelen zijn, en die een gevaar opleveren voor anderen zonder zelve gered te worden. Zij kan daar zelve niets of zoo goed als niets tegen doen. Daarom behooren de tuchtelooze leerlingen van de overige leerlingen te worden afgezonderd. Dit is zoowel in hun eigen belang als in het belang van hun medeleerlingen. In hun eigen belang, omdat van hun onderwijs en opvoeding op de gewone school weinig of niets terecht kan komen, terwijl zij in een afzonderlijke inrichting een behandeling kunnen ondergaan, die hun fouten geheel of gedeeltelijk corrigeert. In 't belang hunner mede scholieren, omdat dezer onderwijs en opvoeding door hun remmenden invloed zeer benadeeld worden. Hun aanwezigheid bemoeilijkt in hooge mate de toch reeds zware taak van den onderwijzer, die er soms zelfs persoonlijk het slachtoffer van wordt, en stelt hun kameraadjes voortdurend bloot aan den verderfelijken, dikwijls toch verlokkenden invloed van hun voorbeeld en verleiding. Hun afzondering is daarom nog veel meer noodzakelijk dan de afzondering der *achterlijke* leerlingen; door dezer aanwezigheid lijdt alleen het onderwijs schade.

De afzondering der tuchtelooze leerlingen moet kunnen geschieden

1) B. v. hervorming van het onderwijs naar geest en inrichting, leerplicht, uitbreiding van leerplicht, kleiner klassen, ruimte en licht in de scholen, groote speelplaatsen, verbetering van den band tusschen school en huis, voorkoming van rumoer en geraas in de omgeving der school, tehuizen voor schoolgaande kinderen, groote openbare speelterreinen, afsplitsing van leerlingen, enz.

voor korter of langer tijd, al naar gelang de aard en de mate hunner gebreken vorderen, dat men poogt, hen geschikt te maken voor terugkeer naar de gewone school, of noodig maken, dat men hen gedurende den verderen schoolleeftijd bezig houdt en naar hun behoeften onderwijst en opvoedt.

Tot de afzondering mag niet besloten worden dan na zeer ernstige en nauwgezette overweging en observatie, onder waarborgen tegen te spoedige veroordeeling, en nadat afdoende gebleken is, — voor vele kinderen ook op een tweede school, 't zij van dezelfde soort, 't zij een school voor achterlijken, — dat met de gewone paedagogische tuchtmiddelen inderdaad geen verbetering te verkrijgen is. Tegen het gevaar van te lichtvaardige beoordeeling kan niet ernstig genoeg worden gewaarschuwd. Onhandelbaarheid van een kind kan b. v. voortkomen uit gebrek aan tact van den onderwijzer, die het kind niet begrijpt en daardoor verzet uitlokt. Verwijzing naar de afzonderlijke school moet natuurlijk in zulke gevallen niet kunnen voorkomen.

Niet voor alle tuchtelooze leerlingen zal men dezelfde inrichtingen kunnen bestemmen. Zooals men op de scholen voor achterlijken nauwkeurig toeziet, dat de ergste niet met de overige in één gezelschap worden vereenigd, zoo zal men bij afzonderlijke inrichtingen voor tuchtelooze leerlingen nauwkeurig hebben te waken tegen het bijeenbrengen van de ergste tuchteloozen, misdadige en perverse kinderen, met de andere in één inrichting. Voor hen zijn inrichtingen noodig, gelijk reeds hier en daar bestaan, internaten, waarin ze geheel aan hun gewone omgeving kunnen worden onttrokken, nauwkeurig bestudeerd en zoo goed als geheel individueel behandeld. Hierover echter thans niet meer.

De onregeerbare en de nog niet misdadige tuchtelooze leerlingen benevens de spijbelaars kunnen te zamen vereenigd worden in afzonderlijke *scholen*.

Deze scholen voor tuchtelooze leerlingen moet veel meer dan de gewone lagere scholen gelegenheid bieden om aan de opvoeding der leerlingen te arbeiden; niet straf of onschadelijkmaking behoort er op den voorgrond te staan, maar moreele genezing, leiding en steun, in het belang der gemeenschap. Zij moeten daarom beschikken over meer en beter tuchtmiddelen dan de gewone lagere school. Afzondering van den enkeling moet mogelijk zijn. De scholen moeten klein zijn en uit kleine klassen bestaan. Het personeel behoort uit de bekwaamste onderwijzers-opvoeders samengesteld te worden. Op het leerplan moet veel tijd worden ingeruimd voor handenarbeid, zoowel huis- als tuinarbeid, gymnastiek, openluchtspel, schoolwandelingen, enz.

De school moet de leerlingen gedurende den geheelen dag houden, dus drie schooltijden hebben, 's morgens, 's middags en 's avonds,

vaarvan de laatste vooral moet dienen tot gewenning aan goede ntspanning. De derde schooltijd is noodig met het oog op weerarstigen en hen, die 's avonds zich thuis zouden misdragen of op traat zouden zwerven. Verblijf aan de school tusschen de schooltijden noet mogelijk zijn. Voor ouders, die den geheelen dag van huis zijn, noet gelegenheid bestaan, er hun kinderen reeds vóór den aanvang van den eersten schooltijd te brengen en tot na afloop van hun werkzaamheden te laten. Dit moet echter gaan volgens vaste regels. De vacanties dienen kort te zijn en vrije middagen worden niet gegeven. De Zondagen zijn vrij, om de school niet het karakter van een gevangenis te geven. Vrije Zondagen en vacantie moeten echter kunnen worden ontzegd.

De school moet beschikken over de middelen om de onwilligen, de spijbelaars, van en naar de school te doen halen en brengen, indien de ouders daartoe niet bij machte blijken. Daarbij is politiehulp aan te wenden, of hulp van daarvoor speciaal aangestelde beambten.

Baden en eten moeten aan de school mogelijk zijn en een geneesheer-psychiater moet met het voortdurend toezicht op de leerlingen zijn belast.

De school moet in het algemeen zoo voortreffelijk mogelijk worden ingericht, maar toch ook weer niet zóó, dat het een voorrecht wordt er op te zijn. Zij mag niet begeerlijk worden boven andere scholen en moet zich daarom kenmerken door strenge orde en een duidelijk gemis aan vrijheid.

't Is aan te bevelen, de school overigens zoo weinig mogelijk te doen verschillen van de gewone scholen voor lager onderwijs, zelfs wat den naam der school betreft, opdat niet op de leerlingen in hun jong leven reeds de stempel van morcele minderwaardigheid worde gedrukt, die hen levenslang kan schaden.

Nu is dit wel niet geheel te vermijden, maar men bedenke, dat het *feit* der tuchteloosheid dan toch altijd nog veel erger is dan de *naam* van op deze school te zijn geweest. De maatschappij moet er aan gewennen, tuchteloosheid te beschouwen als een krankheid, zoo goed als klierachtigheid en achterlijkheid, waarvan genezing geheel of gedeeltelijk mogelijk is.

Afzondering van de tuchtelooze leerlingen berooft hen van het goede voorbeeld der onverdorven kinderen, maar de ondervinding leert, dat die invloed niet zoo groot is als de tegengestelde, en bovendien gaat het belang der onbesmetten voor.

Tegen het gevaar, dat het bijeenbrengen van zooveel ongunstig aangelegde individuen versterking van het kwaad ten gevolge zal hebben, moet gewaakt worden door streng toezicht en het benemen van de gelegenheid tot kwaad doen.

De internaten voor jeugdige boefjes en moreelzieke kinderen zullen voor het onderwijs van hun pupillen gebruik kunnen maken van de scholen voor tuchtelooze leerlingen.

De plaatsing op de afzonderlijke scholen en inrichtingen voor tuchteloozen geschiedt in den regel op verzoek van de ouders of de onderwijzers door het gemeentebestuur in overleg met den Directeur der inrichting en den geneesheer-psychiater, op voorstel van eene speciale commissie, welke de noodzakelijkheid en wenschelijkheid van de plaatsing voor elk bijzonder geval nauwgezet heeft te beoordeelen. De medewerking der ouders, welke in den regel wel te verkrijgen zal zijn, is noodzakelijk, behalve wanneer de plaatsing geschiedt naar aanleiding van een rechterlijk vonnis. Een hardnekkig en kennelijk ongegronde tegenwerking van de ouders zou voor dit laatste voldoende motief moeten kunnen geven.

De eerste plaatsing geschiedt bij wijze van proef, tot nadere observatie van het kind, voorloopig voor een beperkten tijd. Is in dien tijd voldoende verbetering gebleken en op grond van de voor geschiedenis van den leerling blijvende verbetering te verwachten, dan gaat hij naar de gewone school terug. Anders wordt het verblijf op de afzonderlijke school verlengd, of, indien daartoe aanleiding bestaat, verwijzing naar een inrichting voor misdadige kinderen uitgelokt.

In den regel zullen de kinderen, die op de afzonderlijke school komen, wel niet jonger zijn dan 9 jaar. Blijven zij er al den verderen tijd van hun schoolgaan, dan trachte men hun verblijf gerekt te krijgen, totdat zij het leerplan geheel hebben afgewerkt. In ieder geval worden ze zooveel mogelijk als gewone leerlingen aan de maatschappij afgeleverd.

De commissie van toelating treedt tevens op als commissie van toezicht en blijft zich voorts met de zorg voor de leerlingen belasten, ook na het verlaten der school, bij het zoeken van werk, enz.

Terugplaatsing naar de gewone school geschiedt eveneens op voorstel van deze Commissie.

De scholen voor tuchtelooze leerlingen zullen in hooge mate preventief werken: door het feit alleen van haar bestaan zal het aantal der tuchtelooze leerlingen op den duur sterk verminderen.

De verplichting om voor de gelegenheid tot afzondering van de tuchtelooze leerlingen zorg te dragen rust op de overheid.

In de eerste plaats, omdat het tot haar onderwijstaak behoort, alle kinderen dat onderwijs te verschaffen, hetwelk voor hen geschikt is. In de tweede plaats, omdat zij gehouden is, de kinderen, die zij tot schoolgaan dwingt, in een moreel-gezonde omgeving te plaatsen. En in de derde plaats, omdat het een onderdeel is van haar sociale taak: bestrijding van tuchteloosheid en criminaliteit, in dit geval beperking van het aantal dergenen, die tot tuchteloosheid en misdadigheid zullen

opgroeien, door toepassing van een voor hen geschikt opvoedinsgsysteem, waardoor zij tegen de noodlottige gevolgen van hun eigen gebreken in bescherming worden genomen.

De hooge kosten, aan de oprichting van speciale scholen voor tuchtelooze leerlingen verbonden, worden zeker opgewogen door het nut er van, afgescheiden nog van de besparing, die zij zullen geven in de toekomst, bij vermindering van tuchteloosheid en criminaliteit.

Voor kleinere plaatsen zal men kunnen volstaan met afzonderlijke *klassen* voor tuchtelooze leerlingen. Daar komen ze slechts in gering aantal voor. Op het platteland worden zij slechts bij uitzondering aangetroffen.

't Particulier initiatief zal in dezen veel kunnen doen: den stoot geven. Maar ten slotte zal het bij gebrek aan middelen toch steeds te kort schieten. Moge alsdan de overheid vaardig zijn en haar verplichting verstaan.

Ervaring met de hier bedoelde afzonderlijke scholen voor tuchtelooze leerlingen heeft men in Nederland nog niet, en naar het schijnt ook in 't buitenland niet, al komen daar in enkele groote steden speciale scholen voor sommige *soorten* van tuchtelooze leerlingen voor. 1)

De tvangskole in Noorwegen, voor onregeerbaren, spijbelaars en diefjes, die niet vervolgd worden, komt er zeker het meest mee overeen.

Een verdienstelijke proef met afzonderlijke behandeling van erge tuchtelooze in een internaat, in 's Gravenhage genomen, verdient vermelding. De vereeniging Pro Juventute aldaar heeft voor jeugdige „boefjes," die zij in observatie had, een „observatiehuis",kinderen daaruit ontvingen onderwijs op een gewone volksschool. Het systeem van zelfregeering werd er, zooveel doenlijk, toegepast. De belangrijkste ervaring, in dit observatiehuis opgedaan, was deze, dat de meeste „boefjes" *gewone* kinderen bleken te zijn, zoodra zij slechts eenigen tijd aan den noodlottigen invloed van hun dagelijksche omgeving waren onttrokken.

Een beweging om afzonderlijke scholen voor tuchtelooze leerlingen te krijgen is op touw gezet. 2) In de drie grootste steden, Amsterdam, Rotterdam, 's Gravenhage, werd naar het aantal tuchtelooze leer-

---

1) Département Charente Inférieure, Denver, Dresden, Halle, Hamburg, Leipzig, Turyn, Zurich. In Berlijn heeft men het met afzonderlijke klassen geprobeerd, maar deze proef schijnt niet geslaagd te zijn.

2) Zie daaromtrent de volgende geschriften:
Vereeniging „Volksonderwijs" afd. Amsterdam: „Rapport in zake de oprichting eener *strenge school*" (niet in den handel). Plaatselijke Commissie van toezicht op het Lager Onderwijs in de gemeente 's-Gravenhage: „Verslag der Subcommissie voor de *strenge school*" (niet in den handel). Vereeniging van hoofden van Scholen in Nederland: „Rapport over de *afzonderlijke behandeling van tuchteloose leerlingen* aan de samenwerkende vereenigingen op het gebied van Onderwijs en Kinderbescherming" (niet in den handel).

lingen een onderzoek gedaan. Het aantal van hen, die in aanmerking kwamen voor plaatsing op een afzonderlijke school, bleek te bedragen: in 's Gravenhage + 0.25 % van de schoolbevolking, in Amsterdam ± 0.34 %, in Rotterdam ± 0.47 %. Het aantal bleek het grootste te zijn in de buurten, waar de woningtoestanden het slechts zijn en in de omgeving van de havens. In deze getallen zijn niet begrepen de verwaarloosde en misdadige kinderen. Rekent men die er bij dan komt men tot een aantal van gemiddeld 0.8 %.

(Présenté en hollandais.)

# A NEW WAY TO COMPETE AGAINST CRIMINALITY.

BY MEJONKVROUWE E. BODDAERT

PRESIDENT OF THE BODDAERT-HOUSES FOR SCHOOL-ATTENDING CHILDREN

---

Till now the way to compete against criminality in children consisted in taking temptation from them.

The child was placed in a reformatory school, in a state or private institution, taken away from his parents, away from society. The treatment consisted in trying to extirpate the evil in so placing the child, that no enemy could way-lay it. Away from temptation, away from the infection of evil, it was hoped the good would thrive, the bad die bye and bye.

In working amongst criminals it struck me, that they used the same words, when they confessed to me their trespasses:

„I did not want to do it, but I could not omit it." I understood that the criminal is d r i v e n, that he cannot resist, that there is no escape for him, unless a firm, strong hand supports him at the right moment, till he is able to face the enemy and to conquer him.

I understood that the best chance to succeed would be to begin with the child, with evil tendencies, with the child who surely will be a criminal, if not at the right time support is given to him.

Since 1903 a new method to fight against criminality has been originated in Amsterdam.

The child is left

1. At home.
2. At the ordinary school.
3. In society.
4. Surrounded by temptation.

A Home during day-time is opened for him where he

1. excercises his will,
2. learns to compare,
3. is put on his feet and taught to stand alone.
4. A new horizon is opened for him, a future.

a. That the natural ties are not broken.
b. That the child stays in the atmosphere in which he is born, in the world, where he has to live.

Generally this is the case: The parents have to earn their living. When the mother comes home, the neighbours are eager to tell, how the little rascals have behaved, how they have tried to set the house on fire, how they have taken the house-utensils to the rag-and boneman. They have provoked men and animals. They have stolen—what a shame.

The mother is glad when they sleep or when she can send them away. They destroy what is in their reach.

At school the teacher is glad when he can dismiss this child, who cannot follow the most elementary instruction, who has no concentration.

In the street kicks and hard words and angry eyes await him. He is at home nowhere in this world. He is born an outcast, he is stigmatised by his birth.

If we give this child the possibility to rehabilitate himself, if we believe u n s h a k i n g l y in his recovery, if we set him, the unworthy, a task of confidence, he begins to believe in a better life for himself. He is born anew.

In contrast with the old method the child is free. He goes to school alone. He goes alone to the daily Home, he goes to his own home alone. On his way he meets old comrades, they try to persuade him, to share with them in the gambling, to share in the robbery. He, their old mate! He falls back in his misdemeanor. But his conscience is awake. And next day, when he comes to the Home, he exclaims in despair: „What must I do to overcome my bad tendencies?".

This new method acts by comparison. The Home is bright and home-like and comfortable, their own home is dirty and sallow and untidy. The contrast strikes him, he begins to put things to the right place, to make it look more cosy.

The rational food, the regular life, the treatment at the Home, where he learns to concentrate his thoughts, act on him favorably. Instead of avoiding the school, as he did sometimes, for weeks and longer, it dawns upon him, that it is good for him to go to school. Now that he has a future, he wants to get clever, he pays attention, his pride is spurred. And bye and bye he can better concentrate his thoughts.

Of course success is not attained at once and our children will fall back in their bad ways. They will steal again, but they are ashamed of it.

They fall but they feel that they have fallen, and they learn to be on their guard against temptation, and though yet weak, they know that they have to look out and watch. And after some longer time they

may fall again, but then they will be not only ashamed, but full of repentance over their bad behaviour.

In the Boddaert-Homes the child has duties to accomplish, he has a responsibility. His ambition is stimulated. He is impelled to see in perpetual contrasts and by these contrasts his mind is kept alive. He compares, he begins to discern, to discriminate right from wrong, good from evil.

Not out of rate or by habit, but by his own free will he begins to leave the evil and to do the good. He begins to love the good, to hate the evil. This treatment unfolds the self-activity of the child to the highest degree.

Bye and bye he begins to be a different individual. His energy is turned the right way. His forces are grown, his possibilities are multiplied.

The child stays under protection of the Boddaert-Homes till he comes of age. When he leaves school we place him so, that he can learn a trade after his choice and aspirations.

Nine years — the first Home was opened in March 1903 — have elapsed since this new treatment was applied.

We had what were called „*hopeless cases*" amongst our children. Children who were placed for a year on a disciplinatory school and then came to us, children from orphan-houses, where they would not have them any longer, as they were thorough little thieves. We take in the first place the child that is hereditarily affected, *not* the neglected child or waif.

But at the same time we take to us the school-going brothers and sisters of these children. So we have better elements amongst them. Generally the latter have also an inclination for bad, but sometimes they are of a higher moral standard. These help the others to a higher level. They give a sound fundament. We have children of every confession, boys and girls are treated alike. The result of coëducation is excellent.

And of all those, we had the privilege to keep under our care, I cannot state a single case where we did not succeed more or less.

One of the most prominent cases.

In the beginning we took to us two boys, known as little knaves. When we took them to us, I said to my assistent: If we make those fit for society, we can help any child.

The eldest was in the Home for seven years, is now placed in a floriculture. Only good tidings come in. He is known for his bright spirits, his zeal, correctness and honesty as much as he was known for his

dishonesty and thievishness. When I came to see him, after he had been there for half a year, he said to me:

„I must not think of what I have been. I just look forward, always forward and I try to get a little better every day."

At Christmas he had to stay in Amsterdam four weeks, without any occupation. I was in anxiety about him. Now he would show in reality whether the evil had lost its power over him.

And this was stated. He had lost his tendency for bad things. He even did not smoke and was known to be a violent smoker.

This method is so unconspicuous, that the child is not marked and does not feel it as a shame to be one of the Boddaert-Tehuizen. They sooner feel it as an honour.

After 14 months of experiment I founded a society. Since 1911 it bears the name of Boddaert-Homes for school-attending children.

Since 1906 a second Home is opened and soon we hope to be able to take to us 24 more children, to open a third Home.

There are 24 children in each Home, not more, the treatment must be individual, we form a little family.

There should be homes in sufficient quantity to receive these erring children with hereditary bad inclinations.

Prisons would be less, lunatic asylums fewer in number, when this child of the poorer class could undergo a more rational treatment. But what guarantee is there, that he will be able to stand and move alone, when the child is kept away from temptation and in leading-strings. A tree will never be a good specimen if the storm has not struck it and made it take root deeper in the earth. Through temptation, through difficulties the child will unfold his energy, whereas at the same time he is inspired and aspires to a higher ideal.

If the environment is too bad, the child has to be taken away. But mostly it is not necessary to break the natural tie, mostly the child can stay in society and can be taught, not only to live in it, but to be in the world, and not „from the world".

The family is the basis of society and every infraction on it is an offence.

Give this child scope to unfold his abilities, give him the best in every respect. And he will be like the oak, that has known many a tempest, but is all the firmer for it.

We gird the child with faith and hope, we garb him with strength and confidence, we struggle with him till he is able to conquer without assistance. We try to make him sound and strong so that he is „immune for infection".

A higher level would be the result and a brighter happier humanity,

if this child were no longer a seductive power, but if, on the contrary, he gets to be a pillar of society.

It is a state-affair, a matter of self-preservation and humanity.

(Présenté en anglais.)

## BODDAERT TEHUIZEN VOOR SCHOOLGAANDE KINDEREN, EEN NIEUWE WEG OM CRIMINALITEIT TE VOORKOMEN EN TE KEEREN.

### Overzicht.

In 1903 werd een proef genomen met een nieuwe methode om criminaliteit in de kiem uit te roeien.

In 1904 werd een vereeniging gesticht. De Boddaert-Tehuizen laten het erfelijk-belaste kind

1. bij de natuurlijke opvoeders,
2. op de gewone school,
3. in de wereld.

Zij openen hun deur overdag voor deze categorie van kinderen en trachten door dagelijkschen, intensieven, duurzamen invloed het kind te inspireeren voor het goede en de gezindheid te veranderen.

Kinderen van alle confessies worden opgenomen. Met de godsdienstige gezindheid der ouders wordt rekening gehouden.

Bij het verlaten der school (openbare of bijzondere) zoeken de Tehuizen voor het kind, in overleg met de ouders, een betrekking.

Het kind blijft tot zijn meerderjarigheid onder toezicht der Vereeniging.

De bevolking bestaat uit jongens en meisjes, 24 in getal voor ieder Tehuis. De behandeling moet individueel zijn, het Tehuis wil het gezin zoo dicht mogelijk nabij komen.

Deze nieuwe behandeling van het kind met psychopatischen aanleg werkt in hoofdzaak door vergelijking en contrast.

Het kind komt dagelijks onder den invloed van Tehuis en eigen thuis, van school en straat. Hij leert onderscheiden en ziften, kiezen tusschen goed en kwaad. Uit eigen keus laat hij het kwade, begint het goede lief te hebben. Hij valt en leert opstaan, valt opnieuw en..... schaamt zich. Hij leert uitkijken, den vijand verkennen. Valt hij nogmaals, zoo smart het hem. Hij is op zijn hoede.

Allengs keert hij zich naar het goede, als de bloem zich wendt naar de zon.

Door tegenstand oefent hij zijn energie. Het Tehuis steunt hem tot hij heeft leeren opzien en zijn kracht putten uit de Bron van alle kracht.

De Tehuizen leeren het kind den last der erfelijkheid opheffen en

afwentelen. Bij dat pogen moet hij zich inspannen, zijn wil wordt sterk. *De zelfwerkzaamheid wordt op deze wijze bij uitstek aangekweekt.*

Door het kind omringd te laten door verleiding, maar het uit te rusten met geloof en moed en hoop, door het pal te leeren staan als de vijand komt, leert hij overwinnen. Hij wordt geleidelijk gezond, is niet meer toegankelijk voor infectie.

Ruim 9 jaar wordt deze methode toegepast. Van hen, die onder onze protectie bleven, komen enkel goede berichten in. En juist onder hen waren „hopelooze" gevallen.

Gevangenissen en krankzinnigengestichten zouden minder bevolkt zijn en geleidelijk geringer in aantal worden, zoo het tot misdaad neigende kind een rationeele behandeling ondergaat.

Het is een zaak van staatsbelang, maar bovenal van humaniteit.

(Présenté en hollandais.)

# INDUSTRIAL SCHOOLS

BY P. J. FORTANIER

EX-DIRECTOR OF THE BOYS INDUSTRIAL SCHOOL AT HAREN, NETHERLANDS

---

The consequence of the promulgation of the laws affecting the treatment of juveniles on the lst. of December 1905, has been a great alteration in our judicial affairs, whereby an entire alteration has followed in the penal establishments, in which juveniles undergo their punishment. The character of the existing Houses of Correction was changed and a new institution, the Industrial School, was founded. Since that time the Educational Establishment is the place, where efforts are made to give to those who are placed under the supervision of the State an education quite opposite to that of the Industrial School which used to be regarded as altogether a penal institute. To this place two categories of juveniles are admitted viz:

A. those, who have been guilty of some penal offence before their eighteenth year, and

B. those minors, who have given their parents or guardians reason for complaint (Arts 357 and 452 Civil Code).

In building the new penal establishment they have endeavoured as far as possible, and they have succeeded, in so far as not to give it the appearance of a prison and to make it satisfy the system to be followed.

In so doing, the building contains (8 or 16) solitary confinement rooms, dormitories (4) for at most 12 pupils each; a penal-apartment and (2) cells; further school rooms (2), small rooms (48), laundries (4), play grounds (4) and one large garden attached to the establishment.

Newcomers enter the first class and are shut up in the solitary confinement rooms, where they spend both day and night. Every room looks out upon and opens into a small garden. They may not be kept more than one month in this little room. Children below 10 years of age are not treated in this way, except in case of hygienic or other pressing reasons. As the inmates undergo solitary confinement here, this is the heaviest part of their punishment. After the expiration of that first period they pass into the second class and associate with others. Only in special cases, and that only with the special authoriza-

tion of the Minister of Justice, may the sojourn in the first (solitary confinement) class be extended and that for such a time as the minister shall determine.

In the second class, inmates under 14 years of age are separated, as much as possible, from those of older age. They then have class instruction in school and in the workshops, and pass the rest of their time together in the assembly room, on the play ground or in the garden. In case of good conduct an inmate of an industrial school, after a lapse of these months, *may* be promoted to the third class where the same age limit is observed, and where greater freedom is allowed. As distinctive mark and piping is sewn on the sleeve, the pupil is allowed to go outside the establishment and in addition to greater freedom inside, he enjoys a dainty, such as fruit in season. How often such a dainty is given, as well as the kind of delicacy, is determined by the head of the establishment.

Besides these three classes there is a fourth, the penal class, in which the inmates, in case of serious disorderly conduct, are placed for least one week. There they may be given individual instruction and they are deprived of all privileges.

Should an industrial school inmate misbehave himself, he may be degraded to a lower class. Prior to July 1907 degradation to the first class was not allowed; after that date however, it has been allowed, arts 43 and 45 of Governmental Regulations being so revised that, in special cases, degradation to the first class, for such a time as the Minister might determine, became possible.

The inmates of the second, third and fourth classes sleep in little rooms, „Chambrettes."

Of the two categories of youthful miscreants, placed into the industrial school, those who are put there in virtue of a judicial sentence, are conveyed thither under the charge of the Officer of Justice, while those who, in virtue of a judicial decision, have to spend some time there, are conveyed thither by relatives or through the intervention of some private institution. After having undergone the prescribed formalities of registration and scrutiny, the newcomers are washed and clothed. (In the case of a sojourn for a period exceeding one month, the wearing of the school uniform is compulsory, in case of a shorter period it is optional, and depends on the cleanliness of the clothes and the work that the inmates have to do in their solitary confinement room.)

In the room they are to occupy they are generally left some time — under observation — to themselves, after which they have to write an account of their career, which is more or less of interest, in proportion to the greater or lesser experience of the individual and of course the

greater or lesser ability in expressing himself. Under the effect of the seclusion, cleansing and stillness surrounding him, those sometimes touching sketches of life are written in a tone of regret, of sorrow for the past and for their misdeeds, but sometimes one may read between the lines a sense of self justification — relative to heroic acts depicting the writers real character. Very often these narrations end with a promise of improvement and all sorts of religious sentiments.

In addition to the observation of the proper officials, the inmates of the industrial schools are watched during their term of punishment by the institution doctor, a mental specialist. In accordance with a fixed, extensive form of interrogatories, he examines each one of the inmates. The answers to the first 31 questions (which all relate to the physical development of early childhood) are often most unsatisfactory, because the interrogated seldom or never know anything about it and even the nearest relatives can generally give no reliable information, should the Director succeed in questioning the parents (and especially the mothers) on these points. This form of interrogatories, which may be further filled in entirely by the institute doctor, forms, together with the sketch of the party's life, and a form on which the Director makes his notes regarding the inmate, the file of papers of the industrial school inmate in question.

During his sojourn in the Industrial School the inmate has school-instruction for half a day and technical instruction the other half. Of course the school instruction in the first class is viva voce; in the second and third viva voce class instruction. In spite of all fine theories there can be no thought of a thorough, consecutively carried out system of education in an Industrial School. To that end the attendance, as a whole, is too fleeting, and, by promotion to the third or degradation to the second class, too irregular; besides the difference in the ages of the inmates is too varied. Hence it arises that the demands upon the educational staff are so great; that only those who are gifted with a great love for the work and for the miscreants, will be able continually to give satisfaction.

The technical instruction is given by a master workman, in gardening by the gardener. The inmates of the second and third classes may be allowed remuneration; to those of the second classes, at most two cents per day, to those of the third class, at most four cents. This money is kept for them until they are discharged and may be used by the Director to partially pay for clothes and tools.

In general one may say that the pupils in an industrial school follow the lessons with pleasure. It is somewhat strange to see that, with few exceptions, the children do their very best in the school, where a large part of them were averse to all instruction in their youth and they not

unfrequently purposely stayed from school in order to indulge in play and vagabondage. Taking into consideration their generally meagre development, their extremely small power of concentration in the lessons, the progress which they make in the limited period of their stay is far from unsatisfactory. The same applies to the instruction in manual work where some of the above mentioned difficulties are less prominent, because this instruction is more practical and adroitness and practice are important factors in this.

In case of bad conduct the inmate may undergo disciplinary punishment. To this end the Director may make use of the customary school punishments, besides imprisonment, aggravated by bread and water, and in serious cases by the wearing of handcuffs and fetters. The maximum duration of these punishments is fixed in Art 10 of the law of February 12, 1901, Official Gazette N°. 64, and depends upon the age of the delinquent.

It need not be further argued that attention is given not only to material matters, but also to the moral and religious interests of the industrial school pupils. To each industrial school are attached religious instructors for the three sects, who besides conducting the religious services in the church building connected with the house, are charged with catechism instruction. In the first and fourth classes this is of course given individually, in the second and third classes in class. Jewish children of the second and third classes, when necessary — and of course under escort —, visit a neighbouring synagogue.

Bearing in mind the above pedagogically so correct line of action according to which greater freedom of movement in or in-and outside the institution (mitigated punishment) is the result of promotion to a higher class as a result of the good conduct of the pupil, in order finally to obtain the greatest possible freedom (his liberation), then one sadly asks oneself, why it is that the number of relapse cases is so great. The answer to this question, however, is not so difficult to give. The causes of this relapse are of three sorts, they proceed from: A. the individual himself, B. the method followed in the industrial school, and C. the manner in which this method is applied.

*They proceed from the individual himself* (A). One should not forget the past of the pupil and the surroundings from which he comes. Often they who have come there by a judicial sentence and always those who pass some time there at the request of Parents or guardians, are children who have proved by their actions that they possess anti-social inclinations, are of a recalcitrant nature (again the result of the frequently lack of pedagogic training the parents). The lesson which they learnt in the house of correction is so soon forgotten after their liberation; the good seed, sown there, is soon choked when they return

to their old surroundings after the period of their punishment has elapsed. As a rule those surroundings have altered little in that short interval (at most six months for children below 14 years of age, at most one year for older ones) that they immediately return to the old friends who have longingly awaited their return.

An important factor herein is the lack of development of the parents, who see in the punished child a victim, to whom too great liberty is given immediately after his release to enable him to forget the past. This lack of realisation of punishment in the parents is daily seen by those who are connected with industrial schools, in the letters which the pupils receive and especially from the picture postcards which do not cease to pour into the industrial schools. In this short time also the friends have not altered, who carefully note the day and hour of release, and do their utmost to treat the discharged one and receive him again into their midst in a festive manner.

*They proceed from the method followed in the industrial school* (B). The strife between the defenders of the cellular system and those who prefer treatment in the mass is not limited to prisons and State workhouses but applies also to the Industrial school. Whereas, among other things, cell punishment or the cellular system is condemned, because of the unfavorable influence on the health of the reprobationer, and on the ground of the recognized fact that prolonged seclusion from the world alone will not improve the individual; in treatment in the mass — even with absolute isolation at night — the danger of moral infection becomes prominent.

The association of so many moral and physical defects has an extremely bad (reciprocal) effect. And no wonder. When one considers that children from 6 to 19 years of age are cared for in the same industrial school; that amongst the older ones there are several boys (and girls) who have experienced much in sexual matters, boys who have been souteneur or girls who are already mothers or will be soon, then one will not slight the danger of moral infection; then one shudders at the thought that youthful thoughtless persons, who have sometimes incurred incarceration in an industrial school for a small mistake, come into contact with such trained individuals and asks oneself why the courts did not sentence such boys and girls to imprisonment, to which they are empowered, when the young people have passed their sixteenth year. In those cases, in my opinion, the little hope of correction of a single individual should be placed subsequent to the interests of the many young people, with whom they come in contact in their punishment and on whose young lives they exercise a lasting and ruinous influence.

Finally the causes of the relapse are due to the *way in which the Industrial School punishment is applied.* (C).

The causes mentioned under A and B are an incentive to the staff, connected with the Industrial School, to try and discover means to prevent the danger of moral infection. To that end various methods are adopted and a trial has even been made with the most unreasonable system of prohibiting conversation, even be it in a somewhat hidden form, namely that the inmates may talk with each other, but through a third party, the surveillant. Every teacher knows, that — even with the most severe means — one cannot maintain the prohibition of talk, and thereby annul mutual intercourse. This silence system creates deceit and hypocrisy, and kills the little „character" that sometimes is still to be found in the youthful criminals.

Often too it has been overlooked, that the majority of the Industrial School pupils are materially much better off than in their own surroundings, that in this respect one must be on one's guard against overdoing the thing. Materially their surroundings are so very low, that exaggeration of the „dainties", of the so-called third class pupils becomes a „luxury" for them.

In carrying out the Industrial School punishment one must not lose sight of the fact, that it is a *punishment*, but a punishment of an educational character. Its object is and should remain *punishment* and not *education*.

The means for the prevention of infection is sought in greater separation of the inmates. If the government had the disposal of a greater number of penal institutions, a sorting process might already have been adopted according to age; further by an increase in the teaching staff in the institutions themselves might be made. Under the „teaching staff" I wish to include the technical working masters, by which means the inmates would have to do more hours of manual labour than at present.

The industrial school pupils have an all too easy life. Just those, who were disposed to a vagabond life and whose dislike to work was the cause of their infringement of social order, should learn how to work and go to their beds in the evening tired.

For the elder inmates the nights are too long, and in the tediousness and limited amount of bodily exercice lies the cause of many youthful troubles. Most injudiciously, in some institutions the third class pupils have been exempted from hard work. Work is no dishonour and I consider that it is a great pedagogical mistake in boys, who have nearly all of them to earn their own bread, to give any cause for such an impression. †)

†) The principle is laid down in art. 6 of the Law of the 12th of February 1901, which reads: „The children and young people admitted to the Industrial Schools and the State Houses of Correction shall — so far as possible — in accordance with their place of origin, age, intelligence and moral developement, their character and behaviour be distributed throughout the different institutions destined for their housing or in separate divisions of the institutions.

Much has already been done by the government to remove mistakes which clung to the Industrial Schools punishment. The maximum length of the Civil Industrial School punishment has been limited and regulated, whereby an end has been put to cases of hidden charity, as was the case immediately in the year 1905.

Other important measures have been taken with a view to more definitely stipulating the kind of punishment; and thus, in addition to the measure mentioned as appears above.

A. The possibility has been opened of immediately removing one, who has been admitted to an Industrial School, from the first (solitary confinement) class to the fourth (penal) class.

B. The Minister (of Justice) is authorized to indicate one or more of the Industrial Schools, to which inmates of another Industrial School may be sent, in so far as their placing in the fourth class may appear necessary (Royal Order of September 23, 1910, Off. Gaz. No. 291).

Although, up till now, not a single case of the application of the last named measure has come to my knowledge, the possibility thereof exists. Plainly this is an indication, that the authorities are not blind to the mistakes which cling to the Industrial Schools punishment, and that endeavours are being made to make these institutions answer more and more to their object.

## TUCHTSCHOLEN

### Overzicht

Met het inwerking treden der Kinderwetten in Nederland op 1 December 1905 ging eene wijziging der Strafgestichten gepaard, en werd een nieuw instituut „de Tuchtschool" in het leven geroepen, met het „Opvoedingsgesticht" eene tegenstelling vormende, wijl de eerste als strafgesticht gedacht werd.

In de tuchtschool komen zij, die vóór het 18de jaar een strafbaar feit hebben gepleegd, en minderjarigen, die hun ouders of voogden gegronde redenen tot misnoegen hebben gegeven. Zij bestaat uit 8—16 eenpersoons kamers, 4 verblijfzalen voor ten hoogste 12 personen elk, een straflokaal en 2 cachotten benevens de noodige lokalen en ruimte voor onderwijs, arbeid, reiniging, spel, ontspanning en rust.

In de eenpersoons kamer komt iedere nieuweling en verblijft daar ten hoogste eene maand (eerste klasse); kinderen beneden 10 jaar komen daarin slechts bij uitzondering. Na afloop van dat verblijf komen zij in de gemeenschap (tweede klasse), en wordt scheiding gemaakt tusschen hen, die 14 jaar zijn of jonger en de ouderen. Bij goed gedrag kan de tuchtscholier in de derde klasse overgaan, waar hij meer vrijheid geniet en zich ook buiten het gesticht mag bewegen.

De vierde klasse is strafklasse, waarin de scholier bij ernstig wangedrag ten minste ééne week moet verblijven.

Jeugdige boosdoeners worden in de tuchtschool geplaatst, òf door de zorg van den Officier van Justitie krachtens een gerechtelijk vonnis, òf door familieleden of instellingen krachtens een gerechtelijke beschikking.

In de eerste dagen van afzondering (eerste klasse) moeten zij eene beschrijving van hun leven geven: die schetsen zijn soms neergeschreven in een toon van berouw en wroeging, soms van zelfverheffing; zij sluiten vaak met beloften van beterschap en met godsdienstige ontboezemingen.

De inlichtingen van ouders of voogden, de waarnemingen van den psychiater-arts en de aanteekeningen van den directeur leveren de stof tot het dossier van iederen tuchtscholier.

Gewoon onderwijs en dat in handenarbeid wisselen elkander af. Van een consequent door te voeren leerplan is geen sprake wegens de wisseling en het verschil in leeftijd der tuchtscholieren. Groote toewijding van het personeel is hierbij onmisbaar. Toch wordt het onderwijs gaarne genoten. Godsdienstleeraren, Katholieken, Protestantsche en Joodsche, geven cathechetisch onderwijs en leiden de godsdienstoefeningen.

Bij wangedrag staan de Directie de gewone schoolstraffen ten dienste, bovendien cachotstraf, verzwaard met water - en brood - dieet, aanleggen van hand - of voetboeien, terugzetting in eene lagere klasse.

De geheele gang van zaken is ingericht op trapsgewijze vermeerdering van vrijheid, totdat geheele vrijheid volgt door ontslag. Toch neemt men met weemoed waar, dat het aantal gevallen van recidive zeer groot is. Hiervoor bestaan drie redenen:

a. De persoonlijkheid van den tuchtscholier, die in den regel is van zeer recalcitrante, antisociaal aangelegde natuur, uit een weinig opvoedend milieu komt en weer daarheen gaat na ontslag.

b. Het in de tuchtschool gevolgde stelsel, waarbij kinderen van 6—18 jaar te samen komen, waaronder ouderen met buitengemeen infecteerende kracht (b.v. souteneurs) die men liever naar de gevangenis, dan naar de Tuchtschool zou moeten verwijzen.

c. De wijze, waarop de tuchtschoolstraf wordt toegepast. De moeielijkheden sub a. en b. genoemd, doen omzien naar buitengewone middelen ter beveiliging tegen de infectie van ouderen op jongeren. Er is daarvoor zelfs een proef genomen met het niet genoeg te veroordeelen „zwijgsysteem" in verzachten vorm, dat evenwel niet is te handhaven en bedriegers en huichelaars kweekt. Bij het geven van belooning in den vorm van versnapering mag niet worden uit het oog verloren, dat de levenswijze van den tuchtscholier voor dezen reeds weelde is, vergeleken bij die, waaraan hij in eigen omgeving gewoon was. Straf moet blijven straf, niet opvoeding.

Schifting van ouderen en jongeren, door ze in verschillende tuchtscholen onder te brengen; schifting bij het onderwijs, waarvoor dan meer personeel vereischt ware; vermeerdering der werkuren voor lichamelijken arbeid met vermijding van alles, wat het leven te gemakkelijk maakt (dus geen vrijstelling van corvéediensten); langer dagtaak met vermoeidheid tot gevolg, korter nachtrust, zouden jeugdige verkeerdheden, gevolg van lange nacht en verveling, voorkomen. Werken is geen schande, maar noodzakelijk voor allen. Ziedaar den te wekken indruk.

Reeds heeft de Staat maatregelen genomen, om in gebreken te voorzien: beperking van den duur der civiele tuchtschoolstraf (plaatsing door de familie krachtens gerechtelijke beschikking), waardoor verkapte armenzorg wordt vermeden; de mogelijkheid om scholieren der eerste klasse reeds aanstonds in de vierde (strafklasse) over te brengen; de bevoegdheid van den Minister van Justitie om Tuchtscholen aan te wijzen in welke strafklasse-scholieren van andere tuchtscholen kunnen worden verplaatst. De overheid is niet blind voor de fouten, welke de tuchtschool-straf aankleven.

(Présenté en hollandais.)

# DAS ABNORMEN-BILDUNGSWESEN IN DER SCHWEIZ MIT BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DER MORALISCH KRANKEN ODER PSYCHOPATISCH MINDERBEGABTEN

Von E. Hasenfratz

Institutvorsteher in Weinfelden

Das Land, wo vor gut 70 Jahren Dr. med. Guggenbühl auf dem Abendberg bei Interlaken eine der ersten Anstalten für Pflege, Unterricht und Erziehung idiotischer Kinder gründete, hat in den letzten zwei Dezennien soviel für das Schwachsinnigenwesen getan, dass man dem Ziele, wonach jedes Kind eine seinen Anlagen entsprechende Erziehung erhält, nicht mehr ferne steht. Die Schweiz mit ihren 3,700,000 Einwohnern hat 32 Anstalten für Schwachsinnigenbildung, sowie in 37 Ortschaften ca. 100 Spezialklassen für Schwachbefähigte. Dazu kommen noch die Nachhilfeklassen, die sich namentlich in den Ortschaften, die zu klein für eine Spezialklasse sind, gut bewähren. Sie bestehen darin, dass ein oder einige Lehrer des Ortes die schwachen Schüler jeweilen erst nach Entlassung der Normalen antreten lassen und sie täglich ca. eine Stunde unterrichten. Die Nachhülfestunden werden von Gemeinde und Kanton (Staat) extra honoriert. Von den 32 Anstalten haben die meisten einen öffentlichen wohltätigen Charakter. Sie sind von gemeinnützigen Vereinen und Gesellschaften, wie auch von edel gesinnten Privaten gegründet und unterhalten worden; sie geniessen auch Unterstützungen vom Staate, der die Oberaufsicht führt. Rein kantonal staatliche Anstalten auf diesem Gebiete besitzen wir nur zwei. Einige wenige Erziehungsinstitute sind rein privat und zählen in überwiegender Zahl Kinder wohlhabender Eltern zu ihren Zöglingen.

Die Bildungsunfähigen füllen teils besondere Anstalten, teils versorgt man sie in Altersasylen, Irrenanstalten u. s. w.

An einem Wendepunkt ist man bei der Behandlung der *Moralisch Kranken* oder psychopatisch Minderbegabten angelangt. Man hat allerdings schon seit 40 und 50 Jahren in den meisten Kantonen besondere „Rettungshäuser" oder „Korrektionsanstalten", meist mit landwirtschaftlichem Betrieb. Ferner haben einzelne weiter blickende

Industrielle für halb erwachsene gefährdete Söhne und Töchter Heime gegründet, worin diese zu brauchbaren Fabrikarbeitern und sittlich besseren Menschen erzogen werden sollen. Diese Institutionen haben schon viel Gutes gewirkt. Allein man klagte doch allgemein über die Unverbesserlichkeit der sogenannten „Schlingel und Spitzbuben", trotz des tadellosen Lebenswandels der meisten Hausväter.

Man suchte die verirrten Kinder zu erziehen nach dem goldenen Rezept: „Bete und arbeite". Zur einfachen Lebensweise gesellte sich nicht selten die Rute, der Arrest und vorübergehender Nahrungsentzug. Half dann alle Strenge nichts und versagte auch vorübergehende Güte, so schob man dem Zögling einfach schlechten Willen zu, wurde hart und sah mit ganz wenig Hoffnung der Zeit entgegen, wo der Unverbesserliche in den Strom des Lebens geworfen wird. Ist es dann zu verwundern, wenn diese bald mit der Polizei in Konflikt kamen und das Hauptkontingent für die Gefängnisse und Zuchthäuser bildeten und noch lange bilden werden? Die Tatsache, dass diese Leute oft nur an einseitigen Defekten leiden und auf manchen Gebieten des Wissens und Könnens Normales bis Uebernormales leisten, führte zu dem falschen Urteil, dass es ihnen einfach am guten Willen fehle; „sie könnten schon, wenn sie recht wollten" lautet der landläufige Spruch.

Erst die neueren Forschungen der Psychiatrie haben über diese sehr Bedauernswerten besseres Licht verbreitet und gezeigt, dass man denselben grosses Unrecht tat. Wir können den unermüdlichen Forschern nicht genug danken für die segensreiche Pionierarbeit, die aber noch nicht abgeschlossen ist. Man lernt heute diese Unglücklichen besser verstehen und die harte Behandlung muss einer milderen, „heilpädagogischen" Platz machen. Nicht schlechter Wille und Boshaftigkeit sind es, die den Zögling zu den verkehrten Handlungen führen, sondern krankhafte Veranlagung.

Die Entwicklung des Nervenzentrums ist infolge hereditärer (seltener erworbener) Ursachen (beispielsweise sei genannt: Syphilis der Eltern) unproportioniert. Während sich einzelne Partien erfreulich entwickeln, bleiben andere zurück, namentlich solche des Gefühls- und Willenslebens und des Urteilsvermögens, weshalb solche Menschen nur ein mangelhaftes Empfinden besitzen über Erlaubtes und Unerlaubtes, über mein und dein u. s. w. Bei ihren Handlungen folgen sie ihren schlecht- oder unkontrollierten Gefühlen. Diese beherrschen sie ganz. Die Fähigkeit, die Tragweite ihrer Handlungen zu überblicken, geht ihnen ab, sie sind einfach Sklaven ihrer momentanen Eingebungen. Die Psychiatrie hat nun allerdings den Satz aufgestellt, dass weder der gewöhnliche, noch der moralische Schwachsinn heilbar seien. Geschwächte Partien werden nie so sicher funktionieren wie gesunde, kräftige. Das ist richtig, aber sie können gebessert werden, so gut wie der

Farbblinde durch längere Uebung auch lernt die Farben unterscheiden.

Geben wir ein Beispiel: A. ein Jüngling aus guter Familie, erblich belastet, der Vater war an Paralyse gestorben, hatte in der Stadt die Schule besucht, anfänglich mehr eine auffallende Erscheinung, als dass er zu den Schlimmen zählte und seinen Erziehern Schwierigkeiten bereitete. Unfleiss und lose Streiche waren das Charakteristikum. Auf der Sekundarschulstufe angelangt, wars bereits so schlimm dass täglich Klagen eingingen. Ein Versuch mit einem Hauslehrer schlug fehl. Der Tunichtgut kam in ein grösseres Erziehungsinstitut und wurde der besonderen Obhut des Direktors anempfohlen. Allein es wollte auch hier nicht gehen; die dummen Streiche mehrten sich. Kleine Diebstähle, Geldpumpen und mit „guten" Kameraden durchtun, waren an der Tagesordnung. Lust zum Lernen fehlte, und doch liess man ihn während zwei Jahren an diesem Ort. Hierauf wurde er in ein Realgymnasium mit streng religiösem Charakter versetzt. A. blieb aber derselbe. Als er einer Magd den Koffer erbrach und demselben die Barschaft (20 Fr.) entnahm, wurde er entlassen.

In einer folgenden, ähnlichen Anstalt gings wieder nicht besser, er wurde schon nach kurzer Zeit ausgewiesen. Nach diesen Irrfahrten kam er in ein kleineres Institut, wo man für die Heilpädagogik etwelches Verständnis besass. Bei der Ueberbringung wurde A. das Zeugnis ausgestellt, dass man ihn keine Minute aus dem Auge lassen dürfte, er sei verlogen, stehle, mache einen dummen Streich um den andern und jede Lust zur Arbeit fehle ihm. Die Fahrt wurde begonnen. Bei sorgfältiger Ueberwachung wurde er vor allem genau beebachtet. Es zeigte sich z.B., dass er ohne jede Ueberlegung, auch bei ganz unbedeutenden Dingen, leugnete. Was gabs da besseres zu tun, als ihm jede Gelegenhet zum Lügen durch Ausschaltung aus dem Verhör zu nehmen. Dafür wurde darnach getrachtet, ihm das beste Wohlwollen zu bezeugen und von ihm das unbedingte Vertrauen zu gewinnen. Man zeigte sich als väterlicher Freund, zeigte Verständnis für ihn und pflegte Unterredungen, scheinbar harmlose Gespräche, wo es sich traf. A. fing an zu fragen nach dem, was erlaubt und was verboten sei und war überrascht darüber, dass man nicht gleich mit Blitz und Donner dreinfuhr, wenn er strauchelte. Er fing an aufzutauen, durfte nach einem Jahre Ausgänge machen um Kommissionen zu besorgen, bald auch Geldangelegenheiten regulieren und ins Buch eintragen, und nach drei Jahren konnte er als ehrlicher, braver Mensch entlassen werden. Er ist es bis zur Stunde (fünf Jahre sind seit dem Austritt verflossen) geblieben. Aber er bedarf heute noch des Beistandes des väterlichen Freundes oder Vormundes. Es zeigen sich von Zeit zu Zeit Gemütsdepressionen, wo er aufgemuntert werden muss. Bei seinen Anwandlungen würde er unüberlegt handeln, und wenn sich Schwierigkeiten in den Weg legen, verliert er

allen Mut und möchte den Beruf wechseln. Er ist Mechaniker und beim Militär Unteroffizier geworden. Zurechtweisungen erträgt er schwer, aber mit Ruhe lässt er sich belehren.

Dieser Fall ist typisch. A. wurde gebessert, doch nicht geheilt. Man merke sich folgende allgemeine Erziehungsgrundsatze: Nicht ein mit Tadel und Vorwürfen erfülltes Herz wird stark, sondem dasjenige welches den Glauben in sich hat, auch es sei zu viel Gutem fähig. An Stelle der Demütigung tritt die Aufmunterung.

Man muss etwas ins Herz hineinlegen, einen edlen Samen, der da fähig ist gute Frucht zu bringen, vor allem den Glauben, die Kraft zu besitzen, ein guter Mensch zu werden, den Glauben an sein besseres Ich. Die Belehrung geschehe in aller Stille und selten in Gegenwart von Drittpersonen, sie sei wohlwollend und kurz.

Strenge muss auch angewendet werden, doch nicht Härte. Es ist schneller etwas verdorben als zurecht gemacht. Die Strafpredigten haben schon viel Unheil angerichtet, ebenso Schläge. Wenn die Erbitterung zu tief sitzt, ist sie schwer wegzubringen.

Sehr zu verwerfen ist es, einen zur Lüge neigenden nach der Wahrheit zu fragen oder ihn mit Drohungen oder Versprechungen zu einem Bekenntnis zu bringen. Da macht man stets ein schlechtes Geschäft. Jede erfolgreiche Lüge reizt zu neuen Taten. Der Lügner muss wissen, dass man ihn nicht fragen und er einem nichts aufschwätzen darf. Man spricht sich über das Fehlerhafte einer Missetat aus und bemerkt, dass man die Richtigkeit der Anklage oder des Deliktes nicht untersuchen wolle, noch könne. Der Zögling kann nur durch längeres Wohlverhalten die Ehre wieder erringen, über die Richtigkeit einer Sache gefragt zu werden. Der Ton des Bedauerns ist dem der Verachtung vorzuziehen. So oft der Fehlbare mein Zimmer verlässt, soll er mich von neuem lieb gewonnen haben. Die Sonne der Liebe hat ihm ins Herz geschienen, und mein wohlwollender Rat hat sein Gemüt erwärmt. Das richtige Verständnis für das Seelenleben des Patienten sei der beste Wegweiser.

Was geschieht aber mit den Patienten, die nicht gelernt haben, sich im Leben ehrlich durchzukämpfen? Sie verdienen weder die Strafanstalt, noch das Irrenhaus, obwohl letzteres das Gelindere ist. Da sind es wieder die Psychiater, die uns den Weg weisen und besondere, geschlossene Anstalten fordern, in denen die Verunglückten bei genügender Arbeitsgelegenheit ein menschenwürdiges Heim finden. Indem diese in der Mehrzahl arbeitsfähig sind, käme der Betrieb nicht hoch zu stehen, es handelt sich mehr um die Einrichtungskosten.

Die Ueberzeugung, dass die moralisch Schwachen in grosser Zahl Patienten, und als solche für ihre Fehler nicht ohne weiteres verantwortlich sind, und dem entprechend auch eine andere Behandlungsweise nötig haben, bricht sich bahn. Es ist z. B. Aussicht dafür vorhanden,

dass im Thurgau durch Erweiterung der Irrenanstalt zwei getrennte Abteilungen für die männlichen und weiblichen erwachsenen psychopatisch Minderbegabten geschaffen werden.

Allgemein begegnet man auch dem Wunsche und Bedürfnisse nach möglichst baldiger Ausschaltung der mittelalterlichen, harten Strafgesetze, wornach jugendliche Verbrecher als vollständig zurechnungsfähig verantwortlich gemacht und bestraft werden. Ein Kollegium von Psychiater, Juristen und Erzieher soll künftig über diese Unglücklichen zu Gericht sitzen und nicht die Strafe, sondern das zukünftige Wohl, die Besserung des Angeklagten, im Auge haben. Ob dann diese Instanz Jugendgericht oder Jugendkommission genannt wird, ist nebensächlich Der grosse, humane Fortschritt liegt in der besseren Institution, in der Weisheit der Bestimmungen und in *der Tüchtigkeit der Beamten.*

Möge es der Menschheit bewust werden, dass es in ihrer Pflicht liegt, für diejenigen zu sorgen, die infolge ererbter oder erworbener Defekte zu den Abnormen gezählt werden müssen!

(Présenté en allemand.)

# MORALISCHE ERZIEHUNG

## Einige mitteilungen in betreff der Erziehungsarbeit in finnlands Abnormschulen

von W. Forsius

Inspector der finnischen Abnormschulen. Helsingfors

---

Die Organisation der finnischen Abnormschule. Die Taubstummenschule. Ein leitendes Princip bei der Organisation der Taubstummenschulen ist gewesen: in gemeinsame Unterrichts- und Erziehungsgruppen möglichst gleichartige Schüler zu sammeln. Mit Rücksicht hierauf werden sämtliche in dem Schulalter stehende, zur Einnahme in Anstalten für Taubstumme angemeldete Kinder in verschiedene Aufnahmesanstalten eingenommen, um hier, mit Bezug auf die Fähigkeit dem Unterrichte zu folgen, geprüft zu werden. Nach beendigter zweijähriger Probezeit geschieht die Verteilung der Schüler in vier Parallelabteilungen, die kurz A-, B-, C- und D-Abteilungen genannt werden, von denen die Abteilungen A und B in den Aufnahmeanstalten bleiben um in denselben fortwährend nach der Sprechmethode unterrichtet zu werden, während die C- und D-Abteilungen in verschiedene Anstalten übergeführt werden, um nach der Schreibmethode unterrichtet zu werden, wobei doch auf der C-Abteilung auch die Sprechmethode angewendet wird mit dem Zwecke, bei den Schülern beizubehalten und wenn möglich diejenigen Sprechreste oder diejenige Sprechfähigkeit, die bei der Ueberführung aus den Aufnahmeanstalten vorliegt, zu verbessern. Die am schwächsten begabten Schüler der Schreibschule werden in besondere Klassen für schwach Begabte, mit kürzerem Lehrkursus und mit Konfirmation nebst Arbeitsgeschicklichkeit als Schlussziel, zusammengeführt. Schüler in der Schreibschule, die gezeigt haben keinen erwähnenswerten Nutzen von dem Klassenunterricht ziehen zu können, werden so weit der Raum es erlaubt in eine Schule für geistesschwache Taubstumme übergeführt, in welcher Handarbeit und praktische Thätigkeit im Haushalt, Garten und Ackerbau Hauptbeschäftigung sind.

Wie hieraus hervorgeht sind die Schüler in den eigentlichen Taubstummenschulen auf sechs, neben einander gestellten, nach der Bega-

bung der Schüler gradierten, Parallelgruppen zusammengeführt, und die Schülerverteilung derweise weiter getrieben als in den Taubstummenanstalten des Auslandes gewöhnlich zu geschehen scheint. Auch in den Schulen für überjährige Taubstumme ist Verteilung nach Begabung durchgeführt so weit das Schülermaterial solches möglich gemacht hat. Die Verteilung der Schüler zwischen den verschiedenen Parallelgruppen innerhalb derselben Schule geschieht von respektiven Vorstehern und Klassenlehrern, doch unter der Aufsicht eines für die ganze Abnormschule gemeinsamen Inspektors, wogegen die Ueberführung aus Sprechschule in Anstalt mit anderer Unterrichtsmethode zum Gewinnen gehöriger Gleichförmigkeit bei der Schülerverteilung dem Abnormschule-inspektor obliegt.

In den Blindenanstalten und den Schulen für Geisteschwache sind dieselben Principien angewendet. Doch kann mit Rücksicht auf die kleinere Schüleranzahl Verteilung nach Begabung in derselben Ausdehnung durchgeführt werden, wie in den Taubstummenschulen möglich geworden ist.

Dass die Verteilung der Schüler in möglichst gleichartigen Schülergruppen von entscheidender Bedeutung ist, nicht nur für die unterrichtende Thätigkeit der Schule, sondern auch besonders für die moralische Erziehung der Schüler, ist selbstverständlich. Durch Zusammenführen der Schüler zu Gruppen mit möglichst gleichartigen Anlagen und Entwickelungsmöglichkeiten sind Schulabteilungen von diesen Extrem-individuen, die in Anstalten, in welchen das Verteilungsprincip in allem angewendet wird, dem Pädagogen und dem Erzieher so grosse Schwierigkeiten bereiten, befreiet worden. Die Arbeit in den Klassen geht unter solchen Umständen gleichmässig und ungestört fort.

Zur Beförderung der erziehenden Thätigkeit der Schule trägt in wesentlichem Maasse auch der Umstand bei, dass sämtliche in den Anstalten eingenommene Schüler während ihrer ersten Schulzeit — in den Blindenschulen und den Anstalten für Geistesschwache während der ganzen Schulzeit — in Schülerinternaten eingeräumt sind, die in unmittelbarem Zusammenhange unter der Leitung der bei der Schule angestellten und speciell für den Zweck ausgebildeten Lehrerinnen gestellt sind.

Hiermit ist es möglich geworden während der Entwickelungsperioden der Schüler, wo der Grund zu der Charakterbildung gelegt wird, und das Kindergemüt am leichtesten sich nach dem Willen des Erziehers formen lässt, ohne Seiteneinflüsse befürchten zu brauchen, kräftig und konsequent für das Wecken und Stärken des moralischen Gefühls zu wirken. Da man überdies noch in den Internaten auch für solche ältere Schüler Raum zu bereiten sucht, die laut Prüfung besonderer fortgehender Aufsicht und Leitung bedürfen und auch die Externierung der in den Internaten der Anstalten nicht eingenom-

nenen Schüler durch die Fürsorge der Anstaltsleitung und auf Kosten der Staatskasse geschieht, wodurch eine effektive Kontrolle über die Pflegeheime möglich gemacht wird, dürften, so weit solches überhaupt in den Anstalten möglich ist, die noch als „offene" betrachtet werden müssen, ungünstige Einflüsse von ausser der Schule stehenden Seiten weggeschaffen sein.

Die günstigen Resultate, die in Hinsicht auf die moralische Entwickelung der Schüler in den Anstalten für normale Kinder durch Selbsterziehung erreicht worden sind, haben die Administration der Abnormschulen veranlasst, versuchsweise das Selbsterziehungsprincip auch in den Abnormschulen anzuwenden. Eine Vereinigung der Schüler der höheren Unterrichtsstadien zu einem sogenannten K o n v e n t mit gewissem Urteilsrecht den Mitgliedern des Konventes gegenüber, ist daher innerhalb einer Anzahl Abnormschulen nicht nur erlaubt, sondern direkt befördert worden, und dürfte das Resultat dieser Form von Selbsterziehung als aufmunternd betrachtet werden können. In Zusammenhange hiermit mag hervorgehoben werden, dass die Schule das Interesse der Schüler für solche sittliche Bewegungen in der bürgerlichen Gesellschaft zu befördern sucht, die besondere Umfassung erhalten haben. Besonders hat eine in Finnland sehr ausgebreitete Bewegung zur Beförderung von Nüchternheit auch in den Abnormschulen Feste bekommen, und zahlreiche Nüchternheitsvereine unter den Schülern wirken für das Aufklären und das Befestigen der moralischen Begriffe. In gewissem Zusammenhange zu dieser Bewegung stehen die Schülervereinigungen zur Beförderung des Thierschutzes.

Die direkte moralische Erziehungsarbeit ist aber auf die Religionsunterrichtsstunden verlegt. Da beinahe ohne Ausnahme sämtliche Schüler in den Abnormschulen zu derselben Konfession gehören, hat es keine Schwierigkeiten diese Arbeit in der Hand des Religionslehrers zu konzentrieren. Eine relativ hohe Lektionenanzahl ist auch für diesen Lehrgegenstand bestimmt. So beläuft sich die Anzahl Wochestunden in Religion in den höheren Klassen in der Taubstummenschule auf 3, wachsend allmählich in den höheren Klassen bis auf 6Wochestunden. In den Blinden-und Geistesschwachenschulen beträgt die Durchschnittsstundenanzahl pro Woche 2 bis 4. In vorerwähnter Stundenanzahl ist die Zeit nicht eingerechnet, die für die täglichen Andachtsstunden in der Schule und dem Internat und für die Gottesdienste an Sonn- und Feiertagen bestimmt ist. Der Religionsunterricht umfasst Religionsgeschichte und Religionslehre mit Anwendung der Wahrheiten der Religion auf Verhältnisse in dem bürgerlichen Gesellschaftsleben und den Erfahrungen der Schüler in Schule und Heim.

(Präsentè en allemand.)

# DOORGANGSHUIZEN

door Ds. J. C. Knuttel

Vertegenwoordiger van de Vereeniging „Tot Steun", Terborg

Sedert de invoering der zoogenaamde kinderwetten in 1905 zien tal van Vereenigingen, die het verwaarloosde kind van de straat willen behouden door een degelijke opvoeding, haar taak meer dan verdubbeld. Ook de Vereeniging tot Steun van Verwaarloosden en Gevallenen (Hoofdbestuur te Amsterdam) wier doel het is, het aan haar toevertrouwde verwaarloosde kind in een gezin en niet in een gesticht onder dak te brengen, overtuigd dat de stoffelijke en zedelijke zelfstandigheid der kinderen eerder door het gezin wordt bereikt dan door een gesticht, ervaart het moeielijke van dat streven, waar kleine kinderen uit het verwaarloosde gezin in den eersten tijd somwijlen niet geschikt blijken tot opname in een ordelijk en net gezin, waar ouderen somwijlen te oud zijn zich aan te passen aan geregeld huiselijk leven. Vandaar haar 4 Doorgangshuizen, van welke twee voor jongens en voor meisjes beneden 14-jarigen leeftijd en twee voor jongens en voor meisjes boven 14-jarigen leeftijd. Menige kleine moet eerst naar lichaam en ziel ontbolsterd, gereinigd; gewend aan orde en tucht; pasklaar gemaakt voor een kleine nette omgeving, om in een gezin te kunnen worden opgenomen. Enkele groote jongens of meisjes kunnen de vrijheid, in het gezin toegestaan, niet verdragen en hebben van noode méér toezicht. Toch doen de Doorgangshuizen meer denken aan woningen van groote gezinnen, dan van gestichten Het aantal der tijdelijk inwonenden mag niet meer bedragen dan 18, die in leeftijd enkele jaren van elkaar verschillen, en overigens in alles één zijn.

Een Doorgangshuis met hoogstens 18 kinderen beneden 14 jaar heeft een andere leiding van noode, dan die van jeugdigen boven 14 jarigen leeftijd. De hoofden der Doorgangshuizen voor kleinen trachten de Ouders te vervangen, die der inrichtingen voor jongens en meisjes van 14—21 jaar trachten te worden de vrienden der pupillen.

Aanbevelingswaardig is voor een Doorgangshuis van groote jongens een republikeinsche regeeringsvorm. De Directeur is de President bij

wien het hoogste gezag berust. Naast hem een Raad gekozen uit en door de jongens waarin alle kwestiën, de opvoeding in het huis betreffende, worden behandeld. Zoo draagt de Raad den President voor om te beloonen of te straffen; wijzigingen te brengen in het werkplan; enkelen meerdere of mindere vrijheid te verleenen en dergelijken.

Godsdienstig zedelijk hoogstaande personen moeten die veeleischende betrekking van Hoofd van een Doorgangshuis bekleeden. Persoonlijkheden moeten zij zijn, wier woord en daad tot navolging opwekt, aantrekt en gelukkig maakt.

Menig kind slechts een jaar onder zulk een heilzamen invloed staande, neemt vandaar een indruk mee naar het gezin, waar het de verdere opleiding zal ontvangen, een indruk die niet spoedig is uitgewischt, en prikkelt om in het gezin zijn best te doen.

Toch blijven Doorgangshuizen m i d d e l e n ter bereiking van het hoofddoel: Opvoeding in het Gezin, waarin het kind met zijn zoogenaamde broertjes en zusjes wordt gevormd tot een degelijk en gelukkig mensch.

(Présenté en hollandais.)

# SUPPLEMENT

## PREMIÈRE DIVISION

# A

---

## LES EXPÉRIENCES SCOLAIRES DE LA TROISIÈME RÉPUBLIQUE

PAR PAUL BUREAU

PROFESSEUR À LA FACULTÉ DE DROIT DE L'INSTITUT CATHOLIQUE ET À L'ECOLE DES HAUTES ETUDES SOCIALES, PARIS

---

Les expériences scolaires de la Troisième République se poursuivent depuis quarante années: ce délai est assez long pour qu'il soit possible de commencer une analyse, et on verra en effet que de l'audacieuse initiative de la France se dégage déjà une grande leçon, dont il faut souhaiter que profitent et la nation qui la donne, et toutes les autres.

Puisque l'espace nous est si strictement mesuré, nous omettrons de parler de l'enseignemnt supérieur, et dans l'enseignement secondaire nous viserons exclusivement celui des filles.

Il faut distinguer trois périodes:

*Période* 1871 — 1880.

A cette époque, le gouvernement de la République est confié à des hommes qui, plus ou moins explicitement, estiment que l'enseignement primaire doit être placé sous la direction de l'Eglise catholique ou même doit lui être confié à peu près entièrement toutes les fois que ses ressources en personnel et en argent lui permettent de s'en charger. Aussi, les écoles publiques communales de garçons et de filles sont-elles dirigées le plus souvent par des membres des congrégations religieuses, et, à côté d'elles, d'innombrables écoles privées, paroissiales, confiées bien entendu aux membres de ces mêmes congrégations, instruisent aussi les enfants du peuple. Le nombre des instituteurs laïques est extrêmement restreint, celui des institutrices laïques l'est beaucoup plus encore; autant dire qu'il n'existe pas.

Pour l'enseignement secondaire fonctionne au contraire le dualisme; mais, tandis que ce dualisme est réel, à l'égard des garçons qui reçoivent dans les lycées et collèges publics ou dans les établisse-

ments religieux deux enseignements véritablement différents, et même parfois opposés, il advient au contraire que pour les filles ce dualisme n'existe que théoriquement. En pratique, les religieuses, les „couvents" en détiennent le monopole. A peine, dans quelques grandes villes, rencontre-t-on une institution d'enseignement secondaire fondée par l'initiative privée d'une femme étrangère à la foi chrétienne: son entreprise est ordinairement peu florissante et la petite bourgeoisie s'aventure seule à y envoyer ses filles.

Tel est le personnel, tel est l'esprit des écoles primaires et secondaires. Quels sont les résultats? Il faut reconnaître loyalement qu'ils sont insuffisants. Dans les écoles primaires, l'instruction est souvent médiocre, et les méthodes pédagogiques sont trop peu progressives; au fond, les maîtres qui donnent cette instruction en apprécient à peine la valeur, la portée et la nécessité. Quant à l'éducation même, on doit dire qu'elle n'est pas orientée dans la direction des grandes transformations industrielles, sociales, politiques qui vont modifier profondément les institutions de la nation. Ces enfants qui seront demain des „petits valets" ou des domestiques de ferme, des apprentis et des ouvriers d'usine, des commis et des employés, ne sont point préparés à la virilité, au jugement personnel, à la défense nécessaire de leurs intérêts et de leurs droits. S'ils devaient vivre sous la protection d'institutions tutélaires chargées de défendre les faibles et les dociles et de veiller à ce que leur confiante bonne volonté n'en fasse pas des victimes, cette formation serait bonne, mais le temps n'est plus où de pareilles institutions assuraient une protection efficace. La concurrence économique, servie par l'âpreté au gain, agit en toute liberté: à l'usine et aux champs, sous la forme de la loi des salaires, elle écrase les faibles, les naïfs et les confiants. La vie politique aussi requiert que l'individu soit u n c i t o y e n, et non plus seulement u n s u j e t.

Les mêmes remarques s'appliquent, m u t a t i s m u t a n d i s, à l'enseignement secondaire que les religieuses donnent aux jeunes filles de la bourgeoisie. Cet enseignement développe chez celles qui le reçoivent, comme le font d'ailleurs chez leurs frères les membres des congrégations d'hommes, plutôt la passivité, l'esprit d'obéissance et la modération, la docilité intellectuelle et l'amour de la tradition, que la force, l'activité productrice, l'esprit de critique et le sens de l'observation analytique, l'amour de la science et de la nouveauté.

*Période* 1880 — 1900.

Les évènements politiques de 1877 et de 1878, ont abouti à remettre le gouvernement de la Troisième République aux mains des Républicains rationalistes et libres penseurs. Ces hommes ont répudié les dogmes et la direction de toute religion révélée, et ils vont

entreprendre de constituer la vie totale de la France sur la seule base de la morale rationnelle et positive. La famille, l'atelier et la cité, la vie privée et la vie publique ne doivent, d'après eux, admettre d'autres règles de leur organisation que celles qui peuvent être attestées par l'analyse méthodique des éléments naturels de l'existence humaine: la métaphysique et la religion ne peuvent plus prétendre régir notre conduite et nous ne pouvons nous fier q u ' a u d o n n é qui peut être l'objet d'une observation externe.

Telle est la doctrine: mettant en elle toute leur confiance, les Gambetta, les Spuller, les Ferry, les Burdeau, les Buisson, les Challemel Lacour, entreprennent d'instituer, à partir de 1880, un régime entièrement nouveau d'éducation nationale; les évènements politiques leur ont offert pour la première fois l'occasion de traduire en actes les théories qui leur sont chères; avec courage et même avec enthousiasme, ils acceptent les responsabilités qui leur incombent; ils ne doutent pas du succès, ils ont la foi. Une grande période s'ouvre dans l'histoire de l'éducation nationale.

Les lois se multiplient, en 1880, 1881, 1882, 1886: lois sur l'enseignement secondaire des jeunes filles, sur le caractère laïc et obligatoire de l'enseignement primaire gratuit. Des milliers d'écoles primaires sont construites sur toute la surface du territoire, jusque dans les moindres communes, et en quelques années, on recrute cet immense personnel de 120.000 instituteurs et institutrices qui doit libérer les intelligences et former les volontés, sous la seule discipline de la raison.

Pendant cette période héroïque, le nombre fut grand des hommes de bonne foi qui pensèrent que la démocratie française avait véritablement trouvé la formule de l'éducation adaptée aux besoins d'un grand peuple moderne; puisque la France semble par son génie appelée à frayer les voies du progrès, il est naturel, pensent-ils, qu'elle adopte la première une méthode d'éducation entièrement nouvelle.

Cette conviction est d'autant plus générale qu'il est, au début, impossible d'apprécier les résultats et que les novateurs mêmes sont, sans qu'ils s'en doutent, tout imprégnés des doctrines qu'ils répudient. Ils se croient les disciples de la seule raison et ils sont, à leur manière, les fidèles d'une religion: la Nature, la Science, la Pensée laïque, la Libre-pensée, la Raison sont pour eux des divinités qui leur inspirent la foi du croyant. L'ardeur des convictions et l'âpreté des luttes ont développé en leur âme l'enthousiasme et on peut croire un instant qu'ils sont, eux aussi, les hérauts d'une nouvelle „Bonne Nouvelle", capable de soulever les consciences et les égoïsmes. En outre, le culte de la patrie, dans lequel communient tous les Français, semble suffire à justifier tous les devoirs et à promouvoir toutes les nobles passions: tout le monde ressent la meurtrissure du grand désastre de 1870 et au nom

du patriotisme on pourra certainement réclamer l'observance de toutes les disciplines. Les écoles primaires laïques trouvent dans ce sentiment un point d'appui pour l'éducation morale et ceux qui ont été témoins des revues des bataillons scolaires, le 14 Juillet, ont gardé le souvenir de cet enthousiasme populaire.

Enfin et surtout, le mouvement nouveau bénéficie de la grande loi sociale suivant laquelle toute méthode inédite d'éducation ou tout régime nouveau de vie économique ou politique, introduit dans un milieu donné, commence par y produire des résultats souvent favorables en apparence, alors même que la méthode ou le régime sont effectivement malfaisants et funestes..

Pendant quinze années, l'expérience se poursuit ainsi, trop récente pour qu'on en puisse apprécier scientifiquement les résultats. Lorsqu'on signale quelque déficit, on peut toujours alléguer qu'on n'a pas eu encore le temps d'organiser le régime nouveau, ou que les intelligences, trop imprégnées de l'esprit ancien, n'ont pu encore s'assimiler la substance de la doctrine , ou enfin que les partis d'opposition mènent une guerre trop acharnée qui paralyse la pédagogie la plus efficace: ainsi les explications diverses s'enchevêtrent et l'épreuve est trop courte pour qu'il soit légitime de tirer une conclusion.

*Période* 1900 — 1912.

Au lendemain de la grande commotion qui a agité la France pendant les dernières années du 19ème siècle (affaire Dreyfus), une troisième période s'ouvre: les partis d'opposition républicaine ont été définitivement vaincus et rien ne semble plus s'opposer à l'intégrale manifestation de la doctrine laïque et rationaliste: l'ennemi n'est plus là qui puisse venir semer l'ivraie au milieu du bon grain et la république a vécu assez longtemps pour conduire à l'âge adulte ceux qu'elle reconnaît comme ses enfants de prédilection et qui, pendant toute leur vie, au foyer et à l'école, n'ont été soumis qu'à l'influence de son enseignement. La loi de 1901 qui dissout les congrégations enseignantes, la loi de 1904, qui interdit tout enseignement, même dans les établissements privés, aux membres des congrégations religieuses, la suppression de l'ambassade au Vatican, en 1904, la loi de 1905 sur la Séparation des Eglises et de l'Etat, attestent ce triomphe; le parti républicain „laïque" a accompli en quatre années, des réformes qu'il croyait devoir attendre plusieurs décades encore. Et cependant, au lendemain de ces victoires triomphales, voici qu'un étrange sentiment de malaise, d'inquiétude, se manifeste dans la nation. Il atteint les fidèles, les purs eux-mêmes: la foi rationaliste fléchit, la confiance et l'enthousiasme ont fait place au doute, à l'hésitation, et voici que ceux-là mêmes qui furent les plus fidèles colla-

borateurs, voire les initiateurs du mouvement laïc, s'arrêtent et s'interrogent. Que s'est-il donc produit? Une chose très simple, à savoir que manifestement, indubitablement, ces jeunes hommes et ces jeunes filles ou femmes de 18, 22, 26 ou 30 ans, que l'école laïque a façonnés, formés, élevés, qui sont vraiment ses enfants, apparaissent impuissants à soutenir et à promouvoir les institutions et les cadres de notre démocratie. Il ne sied pas, dans un résumé si sommaire, de citer ici des statistiques: rappelons seulement que toutes concordent et rendant ensemble un redoutable témoignage: fléchissement énorme de la natalité, accroissement du nombre des divorces et des unions libres, extension de la luxure et de la pornographie sous toutes ses formes, multiplication des débits de boisson et du nombre des jeunes gens réfractaires au service militaire, sabotage dans le travail et grèves violentes ou révolutionnaires, développement de l'esprit d'insubordination parmi les fonctionnaires et spécialement parmi les instituteurs primaires, baisse progressive de la moralité et de la capacité professionnelle parmi les élus du suffrage universel, tous ces symptômes attestent que notre société n'a certainement pas trouvé la formule actuelle de l'éducation nationale. A mesure que l'individu s'est moins habitué à rattacher son activité et sa vie à un Etre transcendant et infini, considéré comme le principe et la fin, la règle et l'inspiration de toutes les démarches, le désir de la jouissance prochaine, immédiate, la rébellion contre les disciplines sociales se sont développés et on n'a plus accepté de demeurer docilement, humblement, à son poste modeste.

Ainsi, de quelque côté que l'on se retourne, on constate que sous des apparences qui font illusion, la souffrance est aiguë en cette grande société démocratique qui, sous prétexte d'organiser sa vie suivant des principes purement rationnels, a voulu éliminer Celui qui est à la racine de la raison même ,comme il est à la racine de tout ce qui vit, se meut et est: in eo vivimus, movemur et sumus.

La grande expérience scolaire instituée pendant la décade 1880 — 1890 a donc échoué et les résultats qu'il est possible d'analyser méthodiquement, nous apparaissent déficitaires et très funestes dans leurs conséquences. Aussi bien, le nombre s'accroit-il chaque jour des hommes impartiaux et dégagés de toutes préoccupations politiques, qui le reconnaissent loyalement. Toutefois, le nombre des adeptes de l'éducation laïque demeure considérable: la vie sociale est si complexe, la bataille fut si ardente et les vapeurs qui recouvrent le champ de bataille sont si lourdes et si épaisses, enfin, en certaines de leurs sections, les doctrines scientifiques, philosophiques, sociales ou politiques de certains hommes qui font profession de représenter la conception religieuse de la vie, sont parfois si injustes, si erronées ou si inacceptables

qu'il paraît inévitable que l'erreur signalée dans ces pages doive se perpétuer longtemps encore.

Mais tout de même, l'erreur apparaît aujourd'hui, et le temps est proche où l'on devrait reconnaître que le remède ne se peut trouver que dans la synthèse de l'esprit religieux catholique et de la pensée moderne.

(Présenté en français.)

# UN LIVRE D'ÉDUCATION MORALE

PAR MADAME MARYLIE MARKOVITCH

PARIS

---

Plus impérieusement, depuis quelques années, la nécessité se fait sentir de réagir contre l'égoïsme, de placer l'idéal humain au-dessus du progrès matériel, en dehors de la jouissance immédiate, de l'intérêt personnel ou des triomphes de l'orgueil, de faire trouver à l'être des raisons *valables* de sacrifier son moi à quelque chose de grand et de beau, enfin de rendre à l'âme humaine ses facultés de désintéressement et d'abnégation qui semblent sur le point de s'atrophier et de dépérir.

Les Religions remplirent jadis ce magistère; mais les peuples les ayant accus d'abuser, dans un but de domination intellectuelle ou politique, de la force énorme dont elles disposaient, et d'autre part la raison humaine se refusant à accepter sans contrôle leurs affirmations, ce rôle leur a été retiré et confié à la Morale.

C'est donc la Morale, débarrassée de toute empreinte religieuse que l'on a donnée à l'homme comme guide et comme appui. Mais, on se demande, qu'est-ce que la morale sans une Foi, sinon une convention humaine qui ne tire sa force que de sanctions matérielles, en dehors desquelles on peut toujours plus on moins se placer.

On a voulu, je le sais, trouver des raisons positives à la morale. A sa base on a placé tantôt le Beau et tantôt l'Utile. Des philosophes ont démontré que la Morale était la condition indispensable du bonheur social, la raison même de l'existence des sociétés. Toutes ces données renferment une part de vérité; aucune n'est peremptoire.

On l'a bien vu! L'expérience a prouvé que sans la notion du devoir divin, la Morale était impuissante à réfréner les instincts, que le „chacun pour soi" et le „Après moi, le déluge" devenaient de plus en plus la devise de ceux qui se sentent naturellement disposés à faire passer le bonheur individuel avant tout autre bonheur — fût-il social!

Il faut donner une autre base à la morale. Cette base, nous avons conçu l'idée de la trouver non pas dans les religions, mais dans le double principe qui leur fut commun à toutes, je veux dire: *dans la connaissance profonde du sens de la vie, dans la compréhension du rapport de l'individu avec l'universel.*

En effet, si l'on n'arrive pas à découvrir le rapport universel entre tous les êtres, c'est la loi de chacun qui s'affirme et s'impose; autrement dit c'est le désordre et l'anarchie qui règnent.

Ce sens profond de la vie, ce rapport de l'individu avec l'universel c'est la Loi essentielle que tons les grands *instructeurs* religieux ont retrouvée et mise en lumière; c'est elle que, après eux et d'après eux, nous voulons affirmer à notre tour. Les hommes ont été séparés par leur conception de Dieu et par leurs dogmes particuliers d'où découlent toutes les autres causes de division; mais, à travers les religions antagonistes on peut reconnaitre, malgré tout, l'enseignement toujours identique de ceux qui puisèrent aux mêmes sources profondes dela connaissance et découvrirent en eux mêmes le *Dieu qui esten tous.* C'est sur cette idée unanime du *Dieu intérieur* que doit reposer laMorale nouvelle et universelle; c'est en elle que peuvent se réconcilier non seulement les adeptes des divers cultes, mais encore les croyants et les incroyants, nul ne pouvant nier ce qui est commun à tous: l'âme vivante sans laquelle rien ne serait.

De cette idée peuvent être déduits tous les principes de culture individuelle (recherche en soi du Dieu intérieur), et de morale sociale, harmonisant et unifiant les êtres par la manifestation progressive de cet Un qui est en tous.

Il ne peut y avoir d'autre base à la morale qu'une idée religieuse, mais une idée religieuse indépendante des formules et des formalités cultuelles et rituelles, une idée synthétique profonde, dans laquelle il entrera autant de science que de mysticisme, autant d'intelligence que de cœur.

C'est cette idée, développée dans un plan, et mise à la portée de l'adolescence, que nous soumettrons à l'appréciation du Congrès d'Education morale de La Haye. Les hommes les plus éminents dans toutes les branches d'études religieuses et philosophiques ont bien voulu y apporter leur collaboration dans l'espoir désintéressé d'élever avec des matériaux empruntés à la plus pure à la plus saine tradition, le monument de la Morale universelle. Ainsi chaque peuple, reconnaissant sa part dans l'harmonie de l'ensemble, pourra puiser dans cette contemplation non plus seulement les raisons d'une froide tolérance mais la preuve d'une haute et réconfortante fraternité.

(PRÉSENTÉ EN FRANÇAIS.)

# DE L'EXPÉRIENCE MORALE

PAR ETIENNE GIRAN
PASTEUR À AMSTERDAM

J'entends par expérience morale le sentiment très précis d'une obligation impérieuse; la notion très nette d'un devoir qui s'impose; l'attraction mystérieuse qu'exercent sur nos puissances de vie intensive et expansive toutes les grandes réalités d'ordre moral; la soif et la faim qui vous poignent d'une vie plus pure ou plus haute ou plus profondément humaine.

J'entends par expérience morale le sentiment de gêne ou de trouble ou d'angoisse ou de remords qu'on éprouve au souvenir d'une action basse ou d'une faute commise; le sentiment de joie intime, d'illumination intérieure qu'on éprouve au moment de la consécration volontaire et absolue de toutes nos énergies à l'œuvre qui nous sollicite; le sentiment d'apaisement et de libération qui suit l'effort moral.

J'entends par expérience morale cette sensation intime d'une impulsion mystérieuse, d'un élan de tout notre être qui nous précipitent dans les initiatives les plus audacieuses, cet enthousiasme spontané qui — surgissant, à l'improviste, des sources profondes de l'être, comme un fleuve qui rompt ses digues — nous jette hors des limites de la raison et, sublime folie, nous fait affronter la mort pour mieux réaliser notre volonté de vivre.

C'est de ces expériences qu'est faite la vie morale. Les plus belles règles de vie restent, pour l'enfant, lettre morte tant qu'elles ne sont pas sorties, toutes faites, de son être intime. (Socrate) Un homme libre ne se sent obligé que par sa conviction. La vie morale repose tout entière sur cette base expérimentalle: „Il faut.. je dois agir ainsi.. Je ne puis autrement". C'est là le roc.

On dirait qu'un vouloir supérieur, mais qui fait partie de notre être, domine notre vouloir. Et de fait, nous ne nous sentons vraiment libres que dans la mesure où, volontairement, nous nous plaçons dans le plan où ce vouloir supérieur s'exerce. Vouloir de la race? Hérédité? Instinct vital? Voix de Dieu? Puissance de vie intensive? Ce sont là des expli-

cations métaphysiques qui n'ont qu'un rapport assez lointain avec l'expérience morale elle-même qui est une constatation psychologique. On n'a pas la moindre difficulté à rendre ce vouloir sensible à l'enfant. Ce vouloir d'ordre, d'harmonie, de justice, de vrai, de beauté, de progrès, de fraternité active.... la terminologie courante l'a identifié à ce qu'on appelle la *conscience morale*. Il ne faut pas s'en plaindre. C'est là un mot très heureux *pratiquement*. La conscience donc éclaire, suggère, stimule, travaille, exalte, enfièvre, ordonne: c'est de sa satisfaction que naît la joie intérieure, de son blâme que naît le remords. L'expérience morale ici prend toute sa valeur et l'éducateur peut, sans difficulté, la mettre en lumière ou la multiplier à l'infini. C'est même là, à mes yeux, sa tâche primordiale.

Dans les milieux laïques, l'action de l'éducateur *s'arrête* au seuil de la conscience pour en recueillir les inspirations ou les ordres, les approbations ou les blâmes. Les explications métaphysiques ne sont ni de sa compétence ni de son ressort. Rationalistes et métaphysiciens peuvent continuer à se figurer que leurs doctrines sont essentiellement contradictoires (je ne le crois pas); ils peuvent continuer à se battre, *en dehors de l'école*, mais la tâche de l'éducateur doit se borner à *l'expérience morale*. C'est un champ suffisant pour déterminer, en l'âme des jeunes, la ferme volonté de l'effort moral.

Pourquoi l'effort moral? Pour vivre. Les éducateurs ne trouveront pas de meilleur motif et de meilleure fin. Le Maître Galiléen n'en voulait pas d'autre: „Fais cela, disait-il, et tu vivras!" — La vie: motif et fin.(Guyau).

Mais tous n'ont pas la même notion de vie! Non: on a la notion de vie qu'on mérite. De là, nécessité d'éclairer, par l'expérience morale, la notion de la vie.

Processus naturel: 1° Vie végétative (L'analyser et établir l'effort manifeste et presque intelligent de la plante pour *vivre*.(Maeterlinck) 2° Vie animale (Observations: esquisse d'une morale qui va de l'inconscience à l'organisation de la cité et au sacrifice de l'individu à l'espèce) — 3° Vie humaine (Faire trouver à l'enfant ce qui correspond, *en lui*, à ces deux manifestations inférieures de la vie, ce qui constitue un progrès, ce qui caractérise la vie supérieure d'un être conscient, raisonnable et capable de volonté).

On pourrait appeler cette étude pratique: la recherche, la découverte progressive des devoirs humains dans l'âme de l'enfant. Le moi pro-

fond se révèle peu à peu. La conscience instinctivement devient la norme suprême. L'expérience morale devient sensible; l'enfant ne fait plus de la vie morale comme Mr. Jourdain faisait de la prose: il sait ce qu'il fait.

C'est alors, *mais alors seulement*, qu'on peut confronter, *dans les livres*, son expérience morale avec les expériences morales du passé (Extraits des bibles de l'humanité: témoignages des initiateurs de tous les temps) Dès lors, l'enfant, arrivé à ce degré de culture morale — si jeune soit-il — est en état de comprendre l'union intime de l'humain avec ce qu'on appelle le divin. Et, qu'il croie à Dieu ou n'y croie pas, sa vie étant une recherche ardente de toutes les réalités qui correspondent à cette suprême Réalité, il *communie avec Dieu, dans sa recherche, dans chacun de ses efforts moraux et dans sa joyeuse consécration à l'œuvre de vie.*

William James qui a étudié l'expérience religieuse dans ses manifestations les plus extravagantes a négligé d'étudier l'état d'âme des libres croyants dont l'expérience religieuse se ramène simplement à une expérience morale. L'intensité de leur communion avec Dieu s'accroît en raison directe de la profondeur de leur vie morale. A mesure que se purifie leur cœur, ils sentent se lever, en eux, le „Christ" qui vit en tout homme et Dieu devient plus „sensible" à leur âme. L'expérience religieuse est pour eux le couronnement de leurs expériences morales.

(Présenté en français.)

# ZUR PSYCHOLOGIE DES GEWISSENS

VON DR. P. HÄBERLIN

BASEL

Die folgenden Ausführungen möchten in Kürze einige Punkte zur Frage des Gewissens aufklären und damit Material zu einer fruchtbaren Diskussion über die Charakterbildung geben. Eingehendere Darstellung und Begründung findet man im 2. Bande meiner Bücher „Wissenschaft und Philosophie" (Basel 1912).

Jede einzelne Handlung und alles Handeln überhaupt ruht auf zwei Voraussetzungen, einer „theoretischen" und einer „praktischen". Wir verstehen unter theoretischem Erleben eines Individuums alles Vorstellungsmässige und Gedankliche, alles Sensuelle und Intellektuelle; unter praktischem Erleben dagegen alle gefühlsmässigen oder emotionellen Elemente. Jede Handlung nun geht hervor aus einem kombinierten theorethischen praktischen Erleben, das heisst aus einem Vorstellen (oder Denken), das von Gefühlen begleitet ist, welche den „Wert" des Vorgestellten oder Gedachten angeben. Dieses kombinierte Erleben nennen wir den *Anlass* der Handlung. Zum Anlass einer Handlung wird aber ein Erleben nur dann, wenn die damit gegebene Bewertung der gegebenen theoretischen Grösse negativ ist. Denn was uns vollkommen befriedigt (also durchaus positiv bewertet wird), lässt uns nichts zu wünschen und nichts zu tun übrig. Es kann höchstens der Wunsch (und vielleicht eine entsprechende Handlung) entstehen, das vorhandene „Gut" auf immer zu *erhalten*.

Aber dann entsteht dieser Wunsch nicht unmittelbar aus dem befriedigenden Erlebnis als solchem, sondern aus der sekundären Vorstellung des möglichen Verlustes, also aus einer Vorstellung mit negativem Gefühlston.

Der negative Wert des im Anlass Gegebenen ist Ausschutz eines „*Triebes*", einer a priori für das Individuum charakteristischen Tendenz der Auseinandersetzung mit allen „Dingen" d.h. allen möglichen theoretischen Gegebenheiten. Es kommt hier nicht darauf an, die Arten der Triebe und ihre eventuelle Vereinigung in gewissen „Grundtendenzen" nachzuweisen, das wäre in Kürze auch gar nicht möglich. Die negative Be-

wertung des imAnlass Gegebenen bedeutet jedenfalls, dass ein bestimmter Trieb oder Teil-Trieb in diesem Moment, d.h. an diesem gegebenen Wertungs-objekt, nicht „erfüllt" oder „befriedigt" ist. Zur Handlung gehört aber, dass der unbefriedigende Anlass unter Führung des Triebes zunächst eine *Ziel-Phantasie* produziere, d.h. eine Vorstellung davon, wie das „Ding" sein müsste, damit es den Trieb befriedigte.- Wir wollen nur kurz die darauf folgenden Phasen jeder vollständigen Handlung skizzieren, da es sich hier nur um eine einleitende Orientierung zum Verständniss der eigentlichen Frage handelt. Die Zielvorstellung mit ihrem vorausgeschauten posivitiven Wert ist zunächst ein *Wunsch*. Er wird zur *Hoffnung*, wenn das Individuum an der Möglichkeit seiner Verwirklichung nicht von vornherein verzweifelt. Die Hoffnung wird zum eigentlichen Ziel oder zur *Absicht*, wenn das Individuum sich entschliessen kann, die Verwirklichung selber an die Hand zu nehmen, wenn es also auch die zur Realisierung des Zielesnötige Ausführung, als eigene Anstrengung, will. Die Absicht schliesst in ihrem theorethischen Teil also auch eine (mehr oder weniger klare) Ausführungs-oder *Mittel-vorstellung ein*. Ihr folgt dann—ungestörten Fortgang der Handlung vorausgesetzt—zunächst die Ausführung selber und dann, als Konsequenz der - als „richtig" oder zweckmässig vorausgesetzten - Ausführung die Realisation der Zielvorstellung, das Resultat.

Wenn sich während der Absichtbildung das Individuum die Ausführungsmöglichkeiten überlegt, so bieten sich ihm in der Regel verschiedene in Betracht kommende Mittel, aber auch verschiedene mögliche Hindernisse dar. Den möglichen Mitteln kommt dann abgesehn von ihrem „Eigenwert"- in Anbetracht ihrer Tauglichkeit für das Ziel je in *sekundärer* positiver Wert, ein Mittelwert zu, der vom Ziel her auf sie übertragen wird. Umgekehrt erhalten, durch negative Uebertragung, die als Hindernisse vorgestellten „Dinge" einen negativen Sekundär-Wert. Wir bezeichnen im Gegensatz zu solchen abhängigen Werten den negativen Wert eines veranlassenden Erlebnisses und den positiven Wert des vorgestellten Zieles als *primäre* oder unmittelbare Werte. Man sieht danach ohne weiteres, dass sich alle überhaupt vorkommenden Wertungen beliebiger Wertobjekte in primäre und sekundäre unterscheiden lassen, und sich in diesen beiden Wert-Arten erschöpfen.- Nun ist sowohl die primäre wie die sekundäre Wertungsweise eines Individuums mit Bezug auf gegebene Objekte *variabel*. Das will heissen: eine bestimmte theoretische Grösse kann heute an und für sich gefallen und morgen-oder in zwei Jahren-an und für sich missfallen oder auf eine andre Weise gefallen oder weniger „intensiv" gefallen. Und anderseits kann, einen gegebenen Wert an sich als Ziel einmal voraus gesetzt, ein andres Objekt heute

als fördernd, morgen als hindernd oder weniger direkt fördernd taxiert und dementsprechend sekundär verschieden gewertet werden. Mit jeder dieser möglichen Wert-Schwankungen schwankt natürlich auch das Handeln, sei es—im Falle primärer Variation—in seinem Ziel oder—im Falle sekundärer Variation—in seiner gewählten Ausführung. In der gesamten Variabilität der primären und der sekundären Werte ist offenbar die gesamte mögliche Variation des Handelns bei gegebener theoretischer Situation eingeschlossen.

Wir haben angedeutet, dass alle Primär-Wertungen Ausdruck bestimmter Triebe oder zuletzt bestimmter Grundtendenzen seien. Die sekundären Werte sind nun offenbar von den primären insofern abhängig, als ja eine sekundäre Wertung nichts andres bedeutet als eine Uebertragung eines Primärwertes auf ein zu seiner Realisation tauglich oder untauglich erscheinendes Objekt. Insofern sind also auch die möglichen Sekundärwerte eines Individuums mit seinen Trieben gegeben. Anderseits freilich hängen die Sekundärwerte auch von der Einsicht des Individuums in die theoretisch-kausalen Zusammenhänge zwischen den Dingen ab. Denn ob eine theoretische Grösse für die Realisierung eines bestimmten Zielobjektes förderlich oder hinderlich erscheint, das ist Sache der theoretischen Erfahrung, d.h. der Einsicht in die „objektiven" Beziehungen der Dinge unter einander. Man kann also sagen, alle möglichen Sekundärwerte bestimmter Objekte seien gegeben, wenn die entsprechenden Primärwerte — und hinter ihnen die Triebe — gegeben sind und wenn dazu die theoretischen Beziehungen zwischen den in Betracht kommenden Objekten feststehen. So dass die Variabilität aller Werte bei gegebenen Objekten zurückzuführen ist einerseits auf ein Schwanken der Triebe (nach Intensität, Richtung, Qualität — wir können darauf nicht näher eingehen) einerseits und der individuellen Ansichten über die theoretischen Zusammenhänge der Objekte anderseits Ist ein Trieb relativ konstant, so sprechen wir wohl von einer Neigung. Aber auch Neigungen sind noch variabel, so lange gegensätzliche Neigungen mit Bezug auf dasselbe Objekt möglich sind. Den Wechsel der Neigungen entspricht ebenfalls ein Wechsel der primären und indirekt — der sekundären Wertungsweise eines Individuums.

Wenn eine Handlung einmal geschehen ist, so kann sie vom gleichen Individuum unter Umständen nachträglich vorgestellt oder reflektierend „angeschaut" werden. Mit dieser „Selbst-Anschauung" pflegt eine Beurteilung d.h. eine *Bewertung des eignen Handelns* verbunden zu sein. Wir wollen diese nachträgliche Einschätzung eignen Verhaltens als *Wertung zweiter Stufe* bezeichnen, im Gegensatz zu der Wertungsweise *erster Stufe*, die im Handeln selber zum Ausdruck

gekommen war. Die Wertung zweiter Stufe bezieht sich gelegentlich nur auf die gewählte Ausführung der vorgestellten Handlung, d.h. sie bedeutet ein Werturteil über deren Richtigkeit oder Zweckmässigkeit in Anbetracht des gegebenen Zieles. Sie billigt oder missbilligt nachträglich die Art und Weise, wie damals das Ziel zu realisieren gesucht wurde. Sie billigt oder missbilligt , mit andern Worten, die *sekundären* Wertungen erster Stufe, sofern sie mit der Einsicht in die theoretischen Beziehungen der Objekte zusammen hingen. Diese Taxation der gewählten Ausführung ist z.B. positiv, wenn das Individuum auch nachträglich noch der Uberzeugung ist, die gewählten Mittel sind in Anbetracht des Zieles die zweckmässigsten gewesen. Diese Art der „Selbsttaxation" hängt also — bei unangefochtenem Ziel — lediglich von der inzwischen gleich gebliebenen oder veränderten theoretischen Einsicht ab. Sie hat mit der Gewissens-Beurteilung, überhaupt mit der Frage des Gewissens, nichts zu tun.

Für diese Frage kommt nur die Selbsttaxation mit Bezug auf die *primären* Wertungen der ersten Stufe in Betracht. Das Individuum fragt in dieser Art der Selbstbeurteilung nicht nach Zulänglichkeit oder Unzulänglichkeit der gewählten Mittel, sondern danach, ob das *Ziel* und damit die ganze Handlungsweise *selber* richtig oder unrichtig gewesen sei. Ob also der *Trieb* oder die Neigung, welche die zu beurteilenden Handlung bestimmten, richtig oder nicht richtig gewesen seien, mit andern Worten: ob der Wert, um dessetwillen die Handlung unternommen wurde, ein *wahrer Wert* sei oder nicht. Diese Wertung der eignen Primär-Wertungsweise erster Stufe fällt positiv (zustimmend, billigend) aus, wenn das Individuum auch auf dieser zweiten Stufe den damals erstrebten Wert in derselben Weise einen wirklichen Wert, den dahinterstehenden Trieb also für einen richtigen Trieb hält,— wenn also die Wertungsweise zweiter Stufe mit der Wertungsweise erster Stufe übereinstimmt. Im entgegengesetzten Falle bedeutet die Selbsttaxation eine Missbilligung der früheren primären Wertungsweise und damit des entsprechenden Triebes oder der entsprechenden Neigung.

Billigung oder Misbilligung ist aber auf alle Fälle wieder *Bewerten*. Sie kann, wie jede Bewertung, nur wieder von praktischen Tendenzen ausgeschehen, wie sie in Trieben und Neigungen zutage treten. Sie ist übrigens so, wie wir sie bisher skizziert haben, noch nicht das, was wir ethische oder Gewissens-Beurteilung nennen; aber ihre Möglichkeit ist doch die Voraussetzung aller Gewissensbeurteilung. Vorerst sind nämlich die geschilderten Wertungsweisen zweiter Stufe selber wieder *variabel*. Es kann vorkommen, dass wir ein bestimmtes eignes Wertverhalten erster Stufe und damit eine bestimmte Handlungsweise als ganze heute billigen und morgen missbilligen oder nur mit Ein-

schränkung billigen. Wir haben dann keine feste Orientierung in der Selbsttaxation primärer Wertungsweisen. Wir „wissen" auch nachträglich, auch „bei ruhigem Blute" nicht, welche die wahren Werte und daher die richtigen Verhaltungsweisen sind. Wir schwanken nicht nur im Werten erster Stufe,sondern wir sind in *prinzipieller* Unsicherheit über die Art, wie wir „eigentlich" werten und uns verhalten sollten. So lange diese Variationsmöglichkeit der zweiten Stufe andauert, ist ein einheitliches, *konstantes* Urteil über rechtes und unrechtes Verhalten — von Zweckmässigkeit, wie wir gesagt haben, selbstverständlich abgesehen — überhaupt nicht möglich.— Von ethischer Beurteilung sprechen wir erst dann, wenn der „Standpunkt" des Urteils zweiter Stufe konstant ist, wenn die entsprechende Selbst-Wertungsweise nicht mehr aus variabeln Trieben oder nur relativ — konstanten Neigungen stammt, sondern aus einer konstanten *Norm* von „absoluter", endgültiger, nicht mehr variabler Beschaffenheit.

Die weitere Frage lautet, ob solche Normen, solche Konstanten der Wertung zweiter Stufe, überhaupt möglich seien, und wenn sie möglich sind: wie sie zustande kommen können. Es ist klar, dass die Beantwortung dieser letztern Frage für alle ethische Erziehung von grösster Bedeutung sein muss.— Zunächst scheint die Bildung von Normen im Sinne der Beurteilungskonstanten psychologisch überhaupt unmöglich. Denn wenn erfahrungsgemäss vielleicht keines Menschen Wertverhalten absolut konstant ist, wenn wir immer wieder die Variabilität aller Primärwertungen inne werden, so scheint diese Tatsache die Möglichkeit jener postulierten Konstanz direkt auszuschliessen. Auch die Tatsache relativer Konstanten, der Neigungen oder Gewohnheiten, hilft uns nicht weiter; denn den Neigungen stehen andre Neigungen gegenüber, die ihre absolute und „zwingende" Geltung aufheben.— So viel ist sicher: es wird vielleicht keinem Individuum vergönnt sein, in seinem Verhalten erster Stufe zu einer wirklichen Konstanz zu gelangen. Aber darum handelt er sich in unsrer vorliegenden Frage auch gar nicht. Es fragt sich, ob Konstanz der Selbstbewertung zu erreichen sei, — abgesehen davon, ob dann das tatsächliche Handeln mit diesen konstanten Normen stets übereinstimmt oder nicht. Es fragt sich also, ob konstantes Werten zweiter Stufe psychologisch möglich sei — und wie so — , trotz einer bleibenden Inkonstanz des Wertverhaltens erster Stufe. Soll die Frage bejaht werden können, so muss sich eine Möglichkeit der Aufhebung jeder Variabilität der zweiten Stufe nachweisen lassen. So dass dann das Individuum „im Prinzip" nicht mehr im Unklaren über die wahren Werte und über das rechte Verhalten auch der ersten Stufe wäre. Dass vielmehr eine konstante Richtschnur, eben eine Norm, vorhanden wäre, welche einerseits einen *Imperativ* an alles

faktische zukünftige Verhalten und anderseits ein Kriterium des bereits geschehenen Verhaltens bedeutete.

Wir postulieren also fur jedes Individuum ein konstantes *Ideal* seines eignen praktischen Verhaltens, das zugleich Vorbild und Richter wäre, das selber nicht schwankt und nicht mit sich markten lässt, das vielmehr absolut feststeht und eine imperative, nie nachlassende Forderung an das Verhalten erster Stufe darstellt. Und wir fragen, wo die psychischen Möglichkeiten zur Entstehung eines solchen Verpflichtenden Ideals gegeben seien. Finden wir derartige psychische Möglichkeiten, so ist auch die Frage nach der Möglichkeit jener Konstanz überhaupt bejaht. Lässt sich eine mögliche psychische Genesis der Normen nicht nachweisen, scheint zwar die Möglichkeit der Normen selber noch nicht ausgeschlossen; aber wir könnten uns dann in der ethischen Erziehung nicht auf erkannte seelische Tatsachen stützen.— Wenn die postulierten Normen konstante Imperative und gleichzeitig Kriterien des individuellen Verhaltens sein sollen, so müssen sie offenbar *Autorität* besitzen, und sie müssen einen *über individuellen* Charakter tragen. Wie ist es möglich, dass ein Individuum sein eignes Verhalten gewissermassen von einem höhern Standpunkte an beurteile und dass dieser Standpunkt für das Individuum autoritative Bedeutung habe? Oder vielmehr — da die Möglichkeit dieser Art der Selbstbeurteilung angesichts der Tatsachen nicht wohl geleugnet werden kann — wie ist es psychologisch begreiflich, dass sie zustande kommt?

Wir meinen, der Weg sei unter allen Umständen im Allgemeinen der folgende. Wir alle streben kraft einer Grundtendenz unsres Wesens danach, uns an Wesen unsres gleichen an zu schliessen, mit ihnen eine Einheit zu bilden, die Trennung von Ich und Du aufzuheben, uns mit ihnen gewissermassen zu *identifizieren*. Wohl steht dieser Identifikationstendenz eine „Ich-Tendenz" gegenüber, welche im Gegenteil darauf ausgeht, gerade die individuelle Sonderpersönlichkeit zur Geltung zu bringen und sie auf Kosten andrer Sonder-Existenzen durchzusetzen, welche überhaupt nicht andre als Gleichberechtigte kennt, sondern alles Existierende als Mittel zur eignen Förderung betrachtet. Aber keine der beiden Tendenzen hebt die andre jemals vollkommen auf; sie stehen in beständigem Konkurrenzverhältnis, und diese Konkurrenz macht gerade das praktische Leben aus. Ihr gegenseitiges Stärkeverhältnis bestimmt die praktische Stellung eines Individuums zu andern Existenzen, nicht nur zu menschlichen Persönlichkeiten, wiewohl diese für alle Auseinandersetzung in erster Linie in Betracht kommen. Gelingt es nun einem Individuum, trotz der vorhandenen Ichtendenz sich mit einem andern Individuum partiell, d.h. nach irgend einer Seite oder Art des Erlebens, zu identifi-

zieren, so ist nach dieser Seite der Unterschied der zwei Persönlichkeiten prinzipiell aufgehoben: das erste Individuum lebt das Leben des zweiten. Betrifft die Identifikation speziell die Wertungsweise zweiter Stufe, so sieht das erste Individuum sein eignes Wertverhalten mit den Augen dessen, mit dem es sich identifiziert. Selbstverständlich trotzdem mit den eignen Augen: denn die Identifikation bedeutet ja gerade ein Sich- zu- eigen- machen des fremden Individuums, hier speziell der fremden Wertungsweise zweiter Stufe. Identifikation darf nicht verwechselt werden mit einem „Gehorchen" wider Willen und Einsicht; sie ist ein Verschmelzen der Persönlichkeiten, auch ein Einordnen in gewissem Sinne, aber ein Einordnen mit Willen, aus „Ueberzeugung", aus Liebe oder Verehrung. Blosser Gehorsam oder Zwang schafft jedenfalls keine Normen.

Die bisher angedeutete Identifikation genügt, selbst wenn sie sich auf die Wertungsweise zweiter Stufe bezieht, für sich allein freilich noch nicht zur Bildung konstanter und autoritativer Normen. Aber der Weg dazu ist angedeutet; jedenfalls bildet die Möglichkeit jener Identifikation die Voraussetzung der Möglichkeit psychologischer Genesis konstanter, imperativer Selbstwertungsweisen. Es kommt nur darauf an, wie die fremde Persönlichkeit, das „Objekt" oder Zentrum der Identifikation, beschaffen sei oder wie sie vom ersten Individuum wenigstens gesehen werde. Bedingung der Normbildung ist, dass das fremde Persönliche selber bereits Norm, d.h. konstante Wertungsweise zweiter Stufe, *repräsentiere*, und dass es dem ersten Individuum zugleich durch seine persönliche Ueberlegenheit zu *imponieren* vermöge. Nur derjenige ist fähig, Normen zu erwerben, der imstande ist, sich mit einer andern Persönlichkeit nach der bezeichneten Richtung zu identifizieren, *obwohl* die andre Persönlichkeit durch ihre überragende Bedeutung die Ichtendenz der ersten entschieden zurückweist, das ist das Wesen alles „Imponierens" und Imponierenlassens. Zu dem muss das erste Individuum im andern zwar nicht notwendig ein konstant handelndes, aber doch ein auf zweiter Stufe konstant wertendes erblicken können; das andre muss eine Norm oder ein Ideal der Selbstbeurteilung gewissermassen verkörpern, mindestens in den Augen der ersten. Wo diese Bedingungen zu treffen, da entsteht für das erste Individuum das, was wir Norm genannt haben. Und zwar nicht als etwas fremdes, aufgezwungenes, sondern als etwas eigenes. Dabei kann der angedeutete Vorgang sich bewusst oder unbewusst vollziehen. Es ist auch nicht nötig, dass das Zentrum der identifikatorischen Angleichung eine *menschliche* Persönlichkeit oder ein „reales" Individuum sei. Es kann ein vom Individuum geschautes Idealbild und es kann anderseits eine zwar „real" erlebte, aber aussermenschliche Persönlichkeit sein.

Gerade diese Möglichkeiten führen innerhalb des Skizzierten allgemeinen Weges zur Unterscheiding von zwei zunächtst different erscheinenden Arten der Norm-Genese, zur Unterscheidung *allogener* und *autogener* Normbildung.

Es gibt Menschen, die ihre Normen nur von andern, gegenwärtigen oder historischen Menschen empfangen können. Sie übernehmen sie auf dem Wege desjenigen Identifikationsvorganges, den wir Suggestion im weistesten Sinne nennen. Sie sind nicht imstande zu andern Normen zu gelangen als zu solchen, welche ihnen eine imponierende menschliche Persönlichkeit als fertige darbietet. Sie brauchen Vorbilder. Es ist möglich, dasz diese Vorbilder selber nur Stellvertreter einer höhern Norm-Autorität sind, z.B. einer bestimmten Gesellschaft oder Tradition, oder einer hinter ihnen stehenden menschlichen oder über-menschlichen Autorität. In diesem Falle sind sie Führer und Verkünder; durch die Identifikation mit ihnen hindurch gelangt das Individuum zu dem eigentlichen Zentrum der Norm. Jedenfalls aber wird ihm durch Andere die Norm dargeboten; die Norm entsteht allogen.

Andre Individuen bedürfen, wie es scheint, keiner menschlichen Vorbilder oder Führer und keiner „Suggestion". Die Normen wachsen gewissermassen aus ihnen selber heraus, autogen. Sie erleben einfach gewisse unmittelbar zwingende Imperative von konstanter Autorität, ohne dass sie ihnen von Menschen dargeboten worden wären. Das sind die in dieser Hinsicht originalen Naturen.— Indessen darf man den Gegensatz zwisschen ihnen und dem andern Typus, zwisschen autogener und allogener Normentstehung nicht überspannen. Er ist schliesslich relativ, und es bieten sich der Erfahrung und der sorgfältigen Analyse manche Uebergänge und Verwandtschaften dar. Auch die allogene Entstehung setzt ja immerhin eine *Fähigkeit* der Identifikation mit dem Träger der Norm voraus. Es ist kein Zwangverhältnis in jener „Suggestion" enthalten, sondern eine selbsttätige Aneignung, ein Zueigenmachen. Etwas im Individuum kommt dem Träger der Norm entgegen; sonst ist ein „Imponieren" unmoglich. Die imponierende Persönlichkeit spielt nur die Rolle des Anregers. Sie weckt gewissermassen das Ideal, das im noch nicht „normierten" Individuum schlummert oder angelegt ist. Man ist angesichts des ganzen Vorganges anzunehmen genötigt, dass jedes überhaupt normfähige Individuum eine immanente Möglichkeit zu konstanten Normen, ein immanentes Ideal in sich trage, das allerdings „vonselber" kaum zum Durchbruch käme, das zum durchbrechen vielmehr der Anregung durch Andre bedarf. Es ist aber immerhin eine eigene Anlage, die der Anregung entgegen kommt, sie überhaupt erst möglich macht. In sofern ist auch diese Art der Normbildung original oder autogen. Diese Auffassung drängt sich um so eher auf, wenn man beachtet,

dass jedes Individuum den Führer oder Anreger zu *idealisieren* pflegt. Vielleicht liessen wir uns überhaupt von keiner fremden Persönlichkeit nach der Seite der Wertbeurteilung zweiter Stufe auf die Dauer imponieren, wenn wir in ihr nicht gewissermassen mehr sehen als sie ist. In der Idealisierung offenbart sich aber gerade das erwachende immanente Ideal, das über den empirischen Anreger hinaus sich eine ideale Autorität schafft.

Liegt in der Idealisierung ein selbsttätiges Bilden des eignen Ideals, wiewohl auf Anregung hin, so fällt sofort die Verwandtschaft mit der autogenen Normenstehung auf. Denn das original normschaffende Individuum bildet sich jedesmal doch auch ein persönliches *Ideal*. Die Normbildung geht auch auf dem autogenen Wege nicht ohne Identifikation mit einem autoritativen *Andern* vor sich. Nur dass dieser Andre nicht eine menschliche Persönlichkeit, nicht ein menschlich verkörperter Träger der Norm ist. Es liegt, wie wir an den grossen, genialen Propheten der Normen deutlich sehen, stets ein Imperativ vor, ein Sollen, dessen Hintergrund oder Zentrum ein mehr oder weniger klar vorgestelltes Ideal-Persönliches darstellt, — sei es eine göttliche Persönlichkeit oder ein verpflichtend gewordenes Ideal des eignen Ich.— Und anderseits pflegt auch diese autogene Idealbildung doch wohl in Wirklichkeit niemals ohne bestimmte *Anregungen* vor sich zu gehen. Sie mögen unbewusst wirken oder an und für sich gering und unvollkommen sein. Das geniale Norm-Individuum unterscheidet sich vielleicht gerade darin von den meisten andern, dass es aufgrund scheinbar schwächer Anregungen die autoritative Idealbildung zu vollziehen im stande ist. Im übrigen wird man die ausschlaggebenden Anregungen auch bei diesen Persönlichkeiten in der ersten Jugendzeit suchen müssen, welche überhaupt für die Normbildung bestimmend zu sein pflegt. Von dort her wirken die Anregungen weiter, auch wenn ihr Ausgangspunkt längst unbewusst geworden oder wenn er niemals voll bewusst gewesen ist.

Wir wollen damit diese kurzen Hinweise schliessen, um nicht für einen Kongressbeitrag zu viel Raum in Anspruch nehmen zu müssen. Das gesagte bedurfte zunächst der Ergänzung nach zwei Seiten hin. Einmal lassen sich Schwierigkeiten und Widersprüche entstehender oder bereits gebildeter Normen denken, und oft genug auch konstatieren. An diese Tatsache müsste sich eine Erörterung der praktischen *Probleme* knüpfen; sie würde zum Begriff der absoluten Norm und zu dem des Systems oder der Hierarchie der Normen führen.— Ferner könnte man an unsere psychologische Skizze leicht die Grundregeln aller Charakterbildung anlehnen. Die Begriffe der Identifikation, des Imponierens, der Idealbildung und der Anregung bieten Gelegenheit dazu. Der Erzieher muss natürlich Anreger, Repräsentant des Norm-

systems, Führer, Anknüpfungspunkt der idealisierenden Identifikation, und Autorität zugleich sein. Und er muss die angedeutete Entwicklung für den Zögling möglich machen, indem er seinerseits zur Identifikation die Hand bietet und in allen übrigen Punkten, die wir eben zusammenfassend noch einmal genannt haben, seine Mission für den Zögling erfüllt. Vom Zögling selber wird es dann wesentlich abhängen, ob die Normbildung auf Grund der gebotenen Erziehung mehr allogenen oder mehr autogenen Charakter tragen wird. Die Erziehung soll jedenfalls die zweite Möglichkeit ebenfalls im Auge behalten.

(Présenté en allemand.)

# DES CONDITIONS D'EFFICACITÉ D'UNE MORALE LAÏQUE

PAR F. BUISSON
DÉPUTÉ, PARIS

La France, depuis trente ans, s'efforce de donner dans ses écoles publiques une éducation morale, indépendante *et* de toute religion positive *et* de toute métaphysique....

Comment se justifie cette entreprise?

I. Il semble d'abord qu'elle s'explique soit suffisamment par la diversité des doctrines soit religieuses soit philosophiques et par l'impossibilité pour l'Etat de choisir entre elles.

L'Etat doit respecter toutes les religions, en vertu du principe de la liberté de conscience. Il doit respecter toutes les philosophies en vertu du principe de la liberté de penser. Il ne peut donc faire d'aucune d'elles une doctrine d'Etat.

Par conséquent, si la loi rend obligatoires pour tous les enfants certaines matières d'enseignement, elle ne peut y comprendre celles dont l'enseignement officiel constituerait une intervention abusive de la puissance publique. La loi ne permettra donc au personnel des écoles publiques ni de combattre directement, ni de discréditer indirectement une de ces doctrines, non plus que d'en imposer ou d'en insinuer une autre par des moyens quelconques.

II. Mais, si impérieuses que soient ces raisons pour l'institution d'une morale purement laïque, elles pourraient n'avoir qu'une valeur négative.

Elles pourraient servir à expliquer certaines éliminations nécessaires, bien que regrettables. La Laïcité, la Neutralité à laquelle l'Etat s'astreint apparaîtrait comme une abstention forcée sur tout un ordre de questions capitales. Et la morale laïque, tout en ayant raison de s'enfermer dans certaines limites, se condamnerait par là même à n'atteindre qu'un minimum de morale.

Telle n'a pas été en France l'idée inspiratrice de l'enseignement

ɔurement laïque de la morale. Il n est ni un pis-aller ni un minimum.

Le plan d'éducation conçu par les hommes de la Révolution française et traduit en lois scolaires par la troisième République suppose au contraire que le meilleur, le plus pur et le plus authentique enseignement de la morale est celui qui la présente à part, comme autonome, comme valant par elle-même et tirant d'elle seule son autorité, sans d'ailleurs interdire à personne aucun des compléments ou des suppléments qu'il y croira devoir ajouter.

La pédagogie morale de l'école laïque française appuie cette prétention sur des principes qui peuvent se résumer comme suit.

III. La morale est un fait humain, aussi naturel, aussi spontané que l'art et que la science.

La morale est pour la direction de la volonté ce qu'est la science pour celle de la pensée, l'art pour celle du sentiment esthétique. Elle édicte les lois du bien, comme l'art les lois du beau comme la science les lois du vrai.

Dans ces trois ordres l'homme entrevoit un idéal, un „possible supérieur", qui s'impose à lui avec une puissance irrésistible. Cette puissance s'exerce suivant trois modes différents qui correspondent à ces trois faits: penser, sentir, agir. Ce qu'elle a de commun dans les trois modes, c'est d'entraîner un acquiescement absolu de l'esprit humain, acquiescement de la pensée au vrai, de l'imagination au beau, de la volonté au bien.

IV. Pas plus que l'art ou que la science, la morale ne se constitue d'un seul corps sans culture et sans travail. Dans ces trois ordres, il faut une éducation. L'éducation morale est aussi indispensable que l'éducation intellectuelle et que l'éducation esthétique.

De ces trois éducations aucune ne *crée*, à proprement parler. Chacune dégage et développe un germe préexistant dans l'esprit humain. Chacune éveille des idées, cause des émotions, détermine des actes. L'éducation morale fait connaître, fait aimer et fait réaliser le bien comme l'éducation intellectuelle le vrai, comme l'éducation esthétique le beau.

Ces trois disciplines distinctes se proposent d'initier l'enfant, puis l'homme, à l'un des trois modes supérieurs de la vie de l'esprit.

V. L'œuvre propre de l'éducation morale est de mettre l'enfant en contact direct et personnel avec le *fait moral*, en d'autres termes de lui en faire éprouver les émotions caractéristiques, de lui en donner la notion de plus en plus nette, de lui en inspirer le respect et l'amour au point de provoquer l'acte décisif manifestant la volonté du bien, la volonté bonne.

C'est donc en somme à déterminer cet effort chez l'élève que doit viser l'éducateur.

Cet effort est le premier objet de l'éducation. Rien ne peut le remplacer. Et tout ce qui tendrait à y substituer une pratique plus ou moins pareille à l'acte moral, mais dispensant de l'acte moral lui-même, doit être considéré comme un procédé pédagogique inférieur, tout au plus admissible à titre passager et préparatoire dans la première période de l'éducation enfantine. Celui qui, par impossible, aurait appris à faire automatiquement le bien sans apprendre à le vouloir au prix d'un sacrifice ne serait pas né à la vie morale.

VI. Comment l'éducation morale pourra-t-elle produire dans l'enfant le phénomène moral proprement dit, c'est à dire cette expérience personnelle du bien (par l'idée, par le sentiment et par la volonté) point de départ de toute vraie moralité personnelle?

Ce serait une erreur de se flatter d'y parvenir par des procédés détournés ou par des moyens partiels, tels que les suivants:

Par voie de démonstration didactique: exposé théorique ou pratique de diverses propositions dérivant de l'obligation morale, nomenclature des devoirs (envers autrui et envers soi, envers les hommes et envers Dieu, envers la famille, la cité, la patrie, l'humanité, etc); la sécheresse seule de ce moyen d'éducation le rendrait inefficace:

Par la peur de punition ou par l'espoir de récompenses (prochaines ou lointaines, terrestres ou célestes, temporaires ou éternelles). Si le mobile déterminant qui a dicté l'acte d'apparente moralité, a été une préoccupation interessée, l'éducation a manqué son but: elle n'a pas formé une conscience, un caractère, une volonté morale;

Par influence sentimentale, sous toutes les formes que cette influence peut revêtir, depuis l'amour de Dieu jusqu'à la pitié, la sympathie, l'altruïsme; ces mobiles, si respectables soient-ils, ne suffisent pas à fonder une règle de conduite qui s'impose indépendamment des variations de la sensibilité. Généralement par voie de recours à des sanctions quelconques: toutes peuvent produire des effets ayant quelque ressemblance, quelque analogie avec le phénomène moral, mais non le phénomène lui-même.

VII. Le phénomène moral est un fait *sui generis*, à la fois spontané, variable et complexe. Il consiste essentiellement dans un acte de volonté, lequel est préparé et en partie déterminé par un ensemble d'idées et de sentiments, de motifs et de mobiles de nature différente et d'inégale valeur.

Il n'y a d'acte moral que si à la suite de toutes ces influences s'affirme une volonté de faire le bien en tant que bien et parce que c'est le bien,

volonté non pas exclusive, mais indépendante de toutes les autres considérations qui peuvent la solliciter.

VIII. C'est par ce caractère spécifique que le phénomène moral, sous toutes les formes où il se produit et à tous ses degrés, est partout identique à lui même, quelles que soient les circonstances qui l'accompagnent et le modifient en apparence.

Ce qui diffère, en effet, ce n'est pas l'acte lui même, c'est l'explication que l'on en donne, la théorie par laquelle l'auteur de cet acte essaie de rattacher à l'ensemble des lois de l'univers, la loi morale qu'il vient d'appliquer.

Quelle que soit cette théorie — qu'elle fasse dépendre le devoir ou de la volonté de Dieu et d'une grâce surnaturelle, ou de la nature de l'homme, de celle de la societé et des obligations qui en découlent, ou d'une intuition, d'un attrait, d'un instinct créé ou développé par la tradition, d'un intéret, d'une foi, d'une conviction quelconque — la théorie est toujours moins sûre, moins claire, moins prompte que l'acte lui-même.

Puisque l'acte moral atteint sa suprême perfection dans les cas héroïques où le sacrifice de soi-même est résolument accepté et consommé par une sorte de décision instantanée, il est manifeste que l'acte est le même, si diverses qu'en soient les interprétations ultérieures. Entre le croyant et l'athée qui meurent pour leur conviction, entre le prêtre, le médecin, le soldat, le marin, l'ouvrier qui affrontent la mort par fidélité au devoir professionnel, il n'y a vraiment pas de différence. Et l'admiration que nous inspirent tous ces traits de dévouement vient précisément de ce que nous n'y voyons pas la conséquence bien déduite d'un système, mais l'élan une âme qui court au devoir à travers la mort sans un instant de calcul ou de réflexion.

IX. Pour que l'éducation morale mérite entièrement ce nom, il faut qu'elle pousse son action jusqu'à ce souverain degré d'obéissance à l'idéal moral.

La morale laïque n'est en rien inférieure à la morale religieuse pour faire apparaître cet idéal dans toute sa grandeur. A l'une comme à l'autre, il suffit de, montrer à l'âme humaine pour qu'elle s'en éprenne par une sorte d'invincible attraction qu'exerce sur elle ce genre de sublime. Ce ne sont pas les arguments qu'on peut y joindre qui la décideraient à l'aimer pareillement s'il ne se faisait aimer par lui-même.

Dès lors, la divergence des considérations spéculatives n'empêche pas l'identité essentielle de ces actes de foi, suivis de dévoement absolu, à l'idéal moral.

X. La morale laïque est donc soumise aux mêmes conditions d'efficacité que la morale religieuse.

L'une comme l'autre doit commencer par donner à l'enfant le préjugé du bien, par le jeter en pleine vie morale, en plein drame moral, par éveiller sa conscience ou plutôt son attention à la voix de sa conscience, par lui parler du devoir non comme d'un théorème à démontrer, mais comme d'une chose sainte qui est en lui et au dessus de lui.

Le respect qu'on appelle religieux peut tout aussi bien s'appliquer à l'idée du Bien qu'à l'idée de Dieu. Que l'éducation laïque s'abstienne de personnifier le bien en Dieu et de transformer la loi du devoir en un commandement de Dieu, il en peut résulter des différences avec l'éducation tradionnelle, peut-être des difficultés momentanées d'ordre pédagogique pendant la première période où l'abstraction est impossible à l'enfant. Mais il ne s'agit pas de le faire raisonner, il s'agit de l'émouvoir, de le remuer, de le pénétrer par l'exemple, par les leçons, par l'influence du milieu, par le ton même dont on lui parle des choses de la conscience. Et comme ces choses ont leur valeur par elles mêmes, elles opéreront, elles se feront apprécier, elles produiront leur infaillible effet tout ensemble impératif et persuasif avec ou sans les développements métaphysiques qui peuvent les accompagner.

XI. Ce qui fait croire communément à une infériorité de la morale laïque, c'est qu'on l'assimile à une branche d'enseignement, à une opération purement didactique, à un cours de philosophie au rabais formant une sorte de contre-catéchisme.

Si elle était cela, la morale laïque serait ce que serait la morale religieuse réduite au catéchisme et dépouillée de tout ce qui parle au coeur, de tout ce qui touche, de tout ce qui attire, échauffe, stimule, enthousiasme.

La méthode purement esthétique, qu'elle soit théologique ou philosophique, ne faisant pas vivre la morale, ne produirait, au vrai, aucun résultat proprement moral. Tout éducateur le sait par expérience, on n'obtient aucun concours effectif de l'enfant — et l'homme à cet égard reste presque toujours enfant — sans y intéresser son être tout entier, esprit et coeur, raison et imagination, volonté et habitude.

XII. Enfin, l'éducation morale laïque, c'est à dire humaine doit, comme l'éducation religieuse, commencer par exiger l'effort, comme premier symptôme de toute vie morale qui commence. Elle peut l'exiger car elle a des intelligences dans la place: jamais l'enfant ne demande pourquoi il ne faut pas être menteur, faux, égoïste, brutal, paresseux, lâche. Quand vous lui reprochez un de ces manquements, comptez

sur lui pour vous donner raison contre lui-même, tout haut ou tout bas, sans que vous ayez besoin de faire intervenir une autorité extérieure ou supérieure.

Mais l'effort moral, suffisamment répété et soutenu, a ce merveilleux caractère de se transformer en habitude, si bien que ce qui avait coûté le plus non seulement ne coûte plus, mais devient un plaisir, un besoin, une joie. Ainsi s'affermit la prédominance sur la nature animale d'une seconde nature, qui est notre nature supérieure, la nature humaine.

C'est ce résultat que poursuit et qu'atteint la morale laïque. Elle ne serait rien, si elle n'était pas à sa manière une religion: la religion du bien.

(Présenté en français.)

# THE CONFUCIAN ETHICS

Chian Wên-Hsien, M. A.

Superintendent of Chinese students in Great Britain and Ireland, London

About 2,500 years ago on a December morning in the „Mulberry-tree Cavern" there was born in a province of the great Chinese Empire a little boy of humble parentage. There was nothing extraordinary about him, and, with the exception of a protuberance on his forehead, there was nothing to prognosticate his future immortality. This was, however, no other than Confucius, one of the greatest sages and teachers history has ever seen, and the hero of heroes of some one-third of the world's population.

He lived at a time when Rome, the proud Mistress of Europe, was just beginning to exist, and when the patricians were continually resisting the demands for concessions of the plebians. He was the beacon-light that shone luminously in the Eastern firmanent when the West was in absolute darkness, chaos and confusion. Alone and unaided he exhorted men and nations to righteousness and to walk in the paths of virtue. Scholer, editor, teacher and statesman, he expounded the precepts of the ancient philosophers and made the past live again. „I am a transmitter," he says, „not a creator," and the message was full of significance. His doctrines, however, met with a lukewarm reception, and at the age of seventy-three „he died under a cloud of despondency as to the triumph of his principles." But the good which a man did in his lifetime lived after him, and the recognition of his greatness arrived only after he had been gathered unto his forefathers. About B. C. 206 (some 250 years after his death) he was canonised; In A. D. 1 a temple was erected and sacrifices were offered therein to perpetuate his memory; since A. D. 739 he has been proclaimed the chief national object of sacrificial honours; and ever since A. D. 1012 he has been acclaimed „the Most Perfect Sage." To-day his lineal descendant is a Duke and his memory is universally reverenced in schools, temples, etc.

It is his teachings, together with those of his disciples, notably of Mencius, „the Second Sage," who came many years after him,

which constitute the bed-rock of the Chinese civilisation. Confucian ethics has stood well the test of the times and to-day is yet virile and vitalising. As a moral code it commands the world's admiration and many Western missionaries have seen fit to accord it a place of honour beside or equal to that practical, universal religion, Christianity. To-day Confucian ethics is part and parcel of the life of the Chinese race — in fact a necessary ingredient — so much so that one can trace its influence in almost every phase of their activity. It is this system which forms the basis of the moral education in the schools of China and it is this system which is primarily responsible for the character building of the Chinese people. Above all, it is this system which has preserved the indentity and maintained the vitality of the Chinese nation, despite the many vicissitudes of centuries and millenniums. Remove this keystone and the fabric of the Chinese civilisation falls to the ground. The fabric may rise again, but the new structure will not be the same as the one which it has displaced.

Confucius is essentially a moral teacher. This explains why the halo of his greatness as a teacher of morals virtually shades that of his fame as a religious teacher. It is quite inadequate in this article to deal with his moral teachings in anything approaching to thoroughness. I propose to touch upon them and amplify the more salient points.

As the individual is the unit, the nucleus of the Society, we will do well to begin with him. If one may sum up the drift of these teachings in a nutshell, one may state that Confucius aims at the building up of the perfect character, namely, the character of the *chuin ts* — i. e. the superior or ideal man. What must the *chuin ts* possess in order to mark him out as such from the crowd? He must possess these five virtues: — benevolence, righteousness, propriety, knowledge and sincerity. As to his relations with the membres of his own household, he must first of all be a filial son, and this cardinal virtue of filial piety is so punctiliously adhered to that it has often been remarked of the Chinese people hat in nowhere else is the Fifth Commandment so faithfully obeyed and, therefore, it is devoutly to be wished that their days may be long in the land which God has given to them. *A fortiori* he must respect and honour his elders. Then he must be submissive to his elder brother and fraternal to his younger brother. In other words, he is to be a model father, a model husband, a model son and a model brother. In his relations with the State he must respect and honour his sovereign and deport himself as an ideal citizen.

Let us look more closely into his relationships with those outside his family circle, with his fellow men and with the community at large. He must have *ren* or benevolence — in other words, charity

or love. This virtue is often referred to as being embodied in the negative form of the Golden Rule, because Confucius enjoins: „Do not do unto others what you yourself do not wish others do unto you." But there is the positive form of this virtue and it is the superb doctrine of *shu* or reciprocity. *Ren* or benevolence does not consist in words, but in deeds; therefore „in clever words and splendour of colour one can find but little charity." In all our actions the preservation of life should be subordinated to the attainment of virtue. Hence, „the superior man does not sacrifice virtue because of his love for life. Such a man makes charity perfect by forfeiting his own life."

As to righteousness Confucius teaches that the greatness of a nation is not measured by its wealth but by its abundance in its collective as well as its individual righteousness. To the superior man riches and honours acquired by unrighteousness are nothing more than a fleeting cloud. He is a coward who sees that a righteous deed ought to be done but who deliberately abstains from so doing. Very special stress is laid on the imperative need of reforming oneself before reforming others, of renewing oneself, not periodically, but daily, and of being watchful over one's thoughts even when alone, unseen by others. When you are wronged do not throw the blame upon the other person but try to seek wherein you yourself have erred. Do not be anxious about your not being known to other people, but rather be solicitous of your own incapacity and inefficiency.

As to propriety and sincerity, the superior man is always courteous and sincere — to the poor as well as to the wealthy, to the aged as well as to the youthful, to strangers as well as to friends. Let not your words have double meanings, but *love all men*, for „within the four seas (i. e. under the sun) all are brethren." Confusius thus drives home the lesson: „If a man is sincere in and faithful to his words, if he is straightforward and respectful in his actions, even if he dwells among barbarous and uncivilised tribes, he will command respect and confidence."

Pages may be written upon the subject of the virtue of knowledge. Confucius himself confesses that at the age of 15 his mind was set upon the obtainment of knowledge and it was a passion which never forsook him. To obtain all knowledge one must ask questions; hence, in Chinese the equivalent for education is to learn and to ask questions. But in the experience of the sage himself this habit of persistent questioning was no easy matter. Once he entered a temple and plied the Inmates with queries concerning everything. Someone said: „Who says that the son of the man of Tsow is conversant with the rules of propriety? He has entered the grand temple and asks about

everything." Confusius overheard the remark and replied: „This is a rule of propriety." In the pursuit after knowledge, learning and thinking must go hand in hand; for learning without thinking is fruitless and thinking without learning is so much unproductive labour. There is no short cut to the attainment of knowledge. You must be industrious, you must persevere and always see to it that what you have learned is not lost. Concerning his own efforts the Sage confesses: „I do not repine at Heaven, neither do I conplain of men. I learn from the bottom and attain the height. He who knows me is Heaven"; „in learning, it is as if I can never attain the end. Moreover, I fear I shall lose what I have learned." When a man does not eat that he may be satisfied, when in life he does not seek ease, when he is quick and keen in acts, sparing and careful in words and true according to the precepts of virtue, then, and only then, it can be said of him that he is fond of learning.

The man who loves learning is frugal in his words lest his actions may be inconsistent with his words. A man's worth is commensurate with his deeds, not his words. Confucius once remarked: „I wish I were without words. What words does Heaven command? Four seasons act out their expressions; a hundred things in nature do the same." When pressed for an explanation he said: „If names be not correct, language is not in accordance with the truth of things. If language be not in accordance with the truth of things, affairs cannot be carried on to success. When affairs cannot be carried on to success, proprieties and music will not flourish. When proprieties do not flourish, punishments will not be properly awarded. When punishments are not properly awarded, the people will not know how to move hand or foot. Therefore, a superior man considers it necessary that the names he uses may be spoken *appropriately* and also what he speaks may be carried on *appropriately*. What the superior man requires is just that in his words there may be nothing incorrect."

The *chuin ts* always practises moderation, the doctrine of the Golden Mean or *Via Media*. Hence, we find it enunciated: „The virtue of the Mean is virtue's final achievement." One hears it often spoken of that the Chinese people are distinguished for their virtue of compromise or the disinclination to rush into extremes. Is it not reasonable to suppose that this doctrine may to some extent solve the mystery of this common sense spirit of compromise?

The Sage is not generally credited with being a religious teacher because he is recorded to have shunned among others the topic of the denizens of the spiritual world and to have also answered: „One knows not life, how should he know death?" That was, however,

in the early part of his life. In his maturer years he was not contented with the purely empirical studies but set out in quest of philosophic principles of the great universe. He recognises the existence of a Divine Providence which he calls Heaven and which controls all human affairs. Both he and his disciple Mencius believe in their Divine Mission and once, when threatened with physical violence, he calmly replied: „Life is with Heaven. It was Heaven that gave me life. Huan Tui is powerless to do anything against it." On another occasion he said: „If Heaven had wished to let this cause of truth perish, then I, a future mortal, should not have got such a relation to that cause. While, if Heaven does not wish to let the cause of truth perish, what can the people of Kwang do to me?"

The following are some of his religious utterances: „Only Heaven is great." „The superior man stands in awe of the ordinances of Heaven." „Without recognising the ordinances of Heaven it is impossible to be a superior man." „In order to know men the superior man must know Heaven." „It is wrong to attempt to deceive Heaven." „He who offends against Heaven has none to whom he can pray." „Death and life have their determined appointment, riches and honours depend upon Heaven." „You love a man and wish him to live; you hate a man and wish him to die; the fact that you have wished for his life and wished for his death, is a delusion" i. e. doubting Heaven's appointment. Once Confucius was very ill and one of his disciples wished to pray for him. He asked: „May this be done?" The pupil answered: „It may; in the Eulogies it is written: We pray to you, spirits of the upper and lower worlds!" Confucius said: „I have been praying (already) a long time."

What, perhaps, impresses one most is the personality of the Sage and herein lies the very best exemple of the *chuin ts.* Confucius indicates and inculcates the requisites of the ideal man, but through all these centuries he has stood out pre-eminently as the paragon of virtue for the Chinese people. In studyng the lives of great men the student is apt to imagine that they were born, not made. He loses heart and thinks it is impossible to approach anywhere near them. The life story of Confucius is different. As one shrewd observer puts it: „He grew; he did not come full blown; and here is the special value of the story of Confucius. His character was built up day by day and step by step; his mind ripened by degrees, just as that of any other student grows. Like so many other mortals, he was born, not in the purple of a great palace, neither was he cradled in the golden heap of wealth. To him came no supernatural dispensation, no partiality either from fortune or from men, no assistance that might be called miraculous, and which is not at all common

to the rest of his fellow men. Confucius has kept the high way, the common, tedious, eternal way, which has called and which is calling, billions of human wanderers day in and day out, and treading this common, ordinary road of common clay, has he succeeded in polishing his character into a gem." We know this gem is not all-perfect, but it is sufficiently perfect for us, poor mortals. Here, then, is the beauty, the matchless effectiveness, the miraculous virtue of his life, as a model for common men. His life story inspires men with hopes that by following his footsteps they may approach near him. Once his favourite disciple, Yen Yuan, exclaimed: „What kind of man was the Emperor Shun? What kind of man am I? He who exerts himself will also become such as he was." Let us hope that in our attempts at character building many of us can echo the sentiment with equal justification.

(Présenté en anglais.)

# LES FONDEMENTS D'UNE MORALE POSITIVE

PAR ÉMILE MARCAULT

PROFESSEUR À L'UNIVERSITÉ DE CLERMONT FERRAND

Toute tentative pour établir une méthode d'éducation morale qui ne soit point empirique est subordonnée à la constitution d'une morale positive. A cette constitution, philosophes, psychologues, sociologues, s'efforcent à l'envi, sans toutefois parvenir à l'unité de vues nécessaire. Leurs efforts ont abouti à des thèses divergentes, apparemment contradictoires, mais non tout à fait inconciliables, dont l'avenir garde encore la synthèse. Un grand fait domine toute cette recherche: la religion semble ne plus fournir à la morale pratique un impératif suffisamment efficace — son autorité fléchit; d'où la nécessité, aiguisée en France par des circonstances politiques bien connues, de fonder une morale non assise sur des doctrines religieuses. Sans doute, en peut objecter ici que l'histoire a connu d'autres époques où l'impératif moral n'est dissocié d'avec le sentiment religieux (XVIII Siècle) pour s'y fixer à nouveau le siècle suivant, et qu'une renaissance religieuse précisément se fait sentir à l'heure présente. Mais le réveil religieux contemporain s'opère à côté des formes doctrinales et presque contre elles semble-t-il. La recherche d'une morale extra-doctrinale, détachée des dogmes réligieux ou métaphysiques, apparaît donc légitime. Elle a trouvé d'ailleurs des résultats précis dans deux voies différentes qui réunissent en deux groupes les théories contemporaines: le groupe sociologique représenté par M. Durkheim, et le groupe individualiste représenté par M. Belot. Le premier a établi avec évidence que le fait moral est un fait social, puisque son domaine, la conduite humaine, est le milieu social; il montre bien que le groupe social est transcendant à l'individu, dépositaire de l'idéal, et qu'il lui impose ses normes de sa conduite; il en conclut que l'impératif moral réside dans la contrainte sociale. Le second, tout en reconnaissant l'élément social de la morale, voit bien que l'impératif saurait être à la fois moral et imposé du dehors . Toute contrainte est tyrannique, l'acte moral doit être librement examiné et consenti: l'impératif moral est donc individuel et intérieur, il réside en fait dans la raison.

Mais il n'a pas été difficile de montrer, comme Mr. Poincaré l'avait fait pour les sciences, que ces théories soit disant positives de la morale introduisent dans la place cette même métaphysique qu'elles en croyaient définitivement exclure (M. Dunan, Rev. Met. et Mor. 1910. pp. 37-78.) et qu'elles impliquent un irréductible idéalisme qui ruine toute prétention de la morale à une valeur strictement positive. En effet, l'impératif moral est toujours au service d'un idéal, et celui-ci suppose une finalité qui dépasse la science. Mais tout en reconnaissant l'inaptitude de la sociologie et de la psychologie à fonder seules la morale, M. Dunan ne conteste point l'obligation pour la morale de se fonder sur ces deux sciences, qui constituent deux assises très solides pour son édification. Le problème de la morale se pose donc ainsi: Si l'impératif moral dépasse la sociologie et la psychologie modernes, devrons-nous le trouver dans un vague, imprécis, arbitraire idéalisme? C'est alors renoncer à cette morale positive que le présent demande et que l'avenir vraisemblablement réclamera de plus en plus. Et n'a-t-on écarté la religion et sa puissante contrainte morale, que pour lui substituer une métaphysique où seule une infime minorité trouvera son impératif? Certes, il y a, selon l'expression de M. Durkheim, un élément de religiosité dans la morale qui n'explique pas complèment le transcendant social, et il y a dans l'Idée un élément de religiosité que la psychologie individuelle n'a pas suffisamment expliqué.Où trouverons-nous donc la troisième assise de la morale positive? Car jusqu'à ce qu'elle soit posée, on ne pourra traiter que des plans de morale, séduisants peut-etre, mais irréalisables en éducation. Ce mur de soutènement indispensable, on ne l'édifiera que lorsqu'on aura trouvé la formule de ce ciment romain qui a toujours uni si indissolublement sans le passé la morale et la réligion; et cette formule, c'est une analyse positive, sympathique, à la fois psychologique et sociale, du phénomène religieux, qui la révèlera. On aura ainsi trois ordres de faits spécifiques: les faits psychologiques, sociaux et religieux, dont chacun aura sa science positive. Déjà des tentatives comme celles de Wm James et M. Bergson montrent qu'il n'y a point là d'impossibilité absolue. On peut donc prédire que la morale positive se constituera sur la triple psychologie: individuelle, sociale, réligieuse, et que l'éducation morale de l'avenir sera une méthode pratique fondée sur cette synthèse.

Nous croyons que la Société Théosophique de par la nature même de ses études, est qualifiée pour apporter une contribution importante à cette recherche. En fait, plusieurs de ses membres ont fondé en 1908 une Ligue pour l'Education morale de la Jeunesse, avec une école pratique située à Paris, et un „Bulletin" mensuel. (Présidente Mme. Waddington, 59 Avenue de la Bourdonnais, Paris).

La „Théosophie" est une psychologie expérimentale. Elle fait usage

de méthodes psychologiques qui permettent à la conscience de remonter, le long des voies que descend l'Intuition, jusqu'à *l'état de conscience transcendant* d'où l'intuition émane, que cette voie soit celle de l'émotion (mysticisme, esthétique) ou bien celle de l'intelligence (génie scientifique) ou bien celle de la volonté (occultisme). Cet état de conscience est le "dieu intérieur" dont le mot Théosophie contient le nom. Il est la conscience proprement humaine, dont le moi normal est l'instrument, le moyen à la fois de manifestation et de réalisation. Grâce à l'instrument psychique, cet état de conscience, que nous pouvons à bon droit nommer spirituel, s'individualise au sein du collectif. Il est, pour chacun de nous, l'absolu, perçu selon le tempérament propre de notre personnalité et conditionné par ses limitations: nous sommes, selon l'heureuse expression de M. Mac Taggart, „des différenciations permanentes de l'absolu". Mais en lui-même, ces limitations ne l'affectent point. A la fois social et individuel, il établit le lieu entre la psychologie sociale et la spychologie individuelle. Le témoignage des mystiques est unanime, en effet, à affirmer que l'on y perçoit l'union spirituelle indissiluble de tous les hommes. Chacun est à la fois soi-même et tous les autres, et toutes les vertus sociales s'y fondent dans un amour qui du même coup se donne et se réalise: le sujet et l'objet de l'amour y sont fondus dans une identité immédiatement perçue; cet état de conscience est donc bien l'absolu affectif. Les grands Initiateurs religieux ont réalisé dans sa plénitude l'expérience de cette conscience spirituelle, de cet absolu, et l'ont traduite dans des termes qui s'efforcent d'exprimer l'identité fondamentale de tous les êtres, base des devoirs sociaux, source de l'impératif de la morale sociale archétype de la fraternité humaine (aime ton prochain comme toi-même, qu'ils soient un.... etc.) Et nous reconnaissons la Vérité de cet enseignement, parce-que cette même conscience descend en nous intuitivement — imparfaitement sans doute, plus ou moins faussée selon le degré de développement de notre moi personnel mais nous en reconnaissons la nature. Et nous trouvons ici une explication de ces variations individuelles que l'évolutionnisme social constate au cours de l'évolution morale sans pouvoir les expliquer. L'hérédité sociale transmet l'acquis moral, sous forme de conventions de coutumes, de doctrines, de codes, et la sociologie montre le processus de cette transmission. Mais la possibilité des variations individuelles réside dans cette intuition d'une conscience qui est a la fois individuelle et sociale, et qui sauvegarde les droits de la contrainte sociale aussi bien que ceux de la responsabilité individuelle. Aucune construction dialectique n'est capable d'une telle conciliation; seul le fait positif de la conscience spirituelle dont la spécificité est déjà reconnue par d'éminents psychologues, y pourra parvenir; seul il établit l'impératif

sur une base positive, bien que transcendante — mais n'est-il pas vrai qu'il n'est point de transcendant absolu qui ne devienne par degrés, d'abord le moi subjectif, et ensuite, par concentration et reflexiori, le moi objectif? — (J. J . Gourd a bien montré qu'il y a un incoordonnable social où viennent se ranger les devoirs socialement antimoniques et inexplicables de la morale du sacrifice, de l'héroïsme, du sublime moral).

Sans doute l'intuition morale n'est pas un criterium infaillible de moralité, et les critiques de l'autorité absolue de la conscience individuelle ont raison sur ce point. Mais il ne faut pas oublier que l'humanité comporte toute une hiérarchie de personnes morales, depuis la moralité primitive jusqu'a l'élite morale et qu'en morale comme en science, dans l'affectivité comme dans l'ordre intellectuel, il y a des intuitifs et des déductifs, ceux-ci se distinguant de ceux-là en ce que le diaphragme qui sépare la conscience spirituelle du moi normal ne permet qu'une endosmose diffuse, et non une irruption directe, ce qui les oblige à dépendre pour leur vie intérieure des notions dues aux intuitions d'autrui.

Cet état de conscience spirituel n'est pas l'absolu dans l'ordre affectif seulement; il l'est également dans l'ordre de la connaissance; l'illuminiation immédiate de l'intuition géniale est l'équivalent de l'illumination immédiate de l'intuition mystique. Le sujet et l'objet de la connaissance sont également fondus dans une conscience immédiate, et le procédé pour déclancher cette intuition est le même dans les deux cas: C'est l'inhibition du moi normal, qui va de l'aspiration religieuse à l'union mystique sur la voie affective, de l'attention jusqu'à la concentration mentale et à l'abstraction complète, sur la voie intellectuelle. De nombreux phénomènes psychiques nous font assister à l'affranchissement graduel des limitations ou catégories du moi normal: espace (télépathies et voyances diverses), temps (psychométrie, rêve premonitoire), causalité (identification consciente avec le flux évolutif). La conscience spirituelle est bien l'absolu conscient que suivant leur tempérament spécial, émotifs, intellectuels, actifs, nomment le Beau, le Vrai, le Bien, et dont les dogmes religieux traduisent vraisemblablement les perceptions. — C'est en elle que réside, c'est elle qui *est* l'énergie vitale dont la manifestation déroulée dans le temps est la série évolutive; c'est d'elle que vient l'impulsion évolutive pour les collectivités, le plus psychique pour l'individu; elle contient les finalités de la race, et son intuition nous en fournit le sens. Elle est donc capable de nous fournir l'impératif moral, et de l'établir sur une base positive. Car l'expérience qui nous fait pénétrer dans cette conscience, et qu'au sens strict des termes nous pouvons appeler théosophique, est une expérience positive, bien qu'intérieure— (l'objection de subjectivisme qu'on lui fait

souvent n'a point vraiment de sens, puisque cette conscience a pour caractéristique d'unir sans les supprimer le sujet et l'objet) — Cette expérience positive nous fournit un impératif à la fois transcendant et intérieur, et sa contrainte est libre, parce qu'elle s'exerce sur une personnalité en qui sont séparés et en conflit les éléments qu'elle unit et synthétise, pour qui le social et l'individuel qu'elle confond, sont séparé en vue d'une organisation croissante. Et ce sont bien là les caractères d'un impératif véritablement moral, qui concilie en une synthèse vraiment naturelle les exigences des sciences sociologiques, psychologiques et religieuses.

Si la morale veut être réellement positive, elle n'y parviendra qu'en se fondant sur une théorie triplement positive analogue à celle que nous venons d'indiquer. Le psychologie du mysticisme, du génie, des groupes sociaux, en autorise déjà la conception. L'expérience théosophique, suivant des méthodes précises,en permet l'étude expérimentale et scientifique. Nous croyons qu'une telle expérience est indispensable à la constitution de la morale de l'avenir.

(Présenté en français.)

## PREMIÈRE DIVISION

# B

---

## LA MORALE JAPONAISE

PAR GASTON BONET MAURY

PROFESSEUR À LA FACULTÉ LIBRE DE THÉOLOGIE PROTESTANTE, PARIS

---

L'étude de la morale japonaise présente deux difficultés: sa complexité et son évolution; elle n'est pas encore officiellement fixée. Rien d'étonnant à ce qu'elle soit complexe: les Nippons sont le produit du croisement de trois races: les Aïnos, les Yousou (ou Kumasi) et les Yamato et quant à la langue, la trame Yamato (idiome polysyllabique et agglutinatif) est tissue de mots et locutions chinoises. 1)

Le Japonais est d'ailleurs eclectique, d'un esprit très éveillé, il est aux aguets des choses nouvelles, et si elles lui plaisent, il se les approprie en les adaptant à ses besoins. Sa mentalité est très différente de la nôtre. Chez nous, en Occident, les opinions politiques ou religieuses sont trancheés et exclusives l'une de l' autre. On est royaliste ou républicain, catholique ou israélite, protestant ou libre-penseur. Un libre-penseur qui assisterait à la messe ou un catholique qui prendrait part à une cérémonie juive ou maçonique, serait traité d'hypocrite ou de renégat. Le catholicisme est intransigeant et s'en fait gloire. Il en est tout autrement au Japon. Demandez à un Japonais, s'il est schintoiste ou bouddhiste ou confucianiste, il sera très embarrassé pour vous répondre, car il arrive à un grand nombre d'entre eux de combiner les éléments de plusieurs cultes et s'il assiste aux obsèques d'un ami appartenant à un autre culte que lui, même un chrétien, il n'hésitera pas à faire le signe de croix ou tel autre geste du culte du défunt.

Il faut donc, avant tout, remonter aux sources de la morale Japonaise, qui sont, par ordre régressif: le christianisme, le bouddhisme, le confucianisme et le Schinto ou religion indigène.

Nous serons brefs sur la première et la troisième source qui sont plus connues et nous étendrons davantage sur les autres.

---

1) Le Yamato pur n'est guère parlé qu'à la cour du Mikado.

1. *Source Chrétienne.*

Le Christianisme qui au XVI[ième] siècle avait fait des progrès rapides au Japon, par les soins de St. François Xavier et des missionnaires jésuites qui lui succédèrent, en fut banni par l'empereur Yebitsou (1633) et ne fut de nouveau autorisé qu'à partir de l'Ere Meiji (1868). Il y a, aujourd'hui, environ deux cent mille chrétiens, qui se répartissent ainsi qu'il suit:

| | |
|---|---|
| Protestants de différentes dénominations | 51.500 |
| Catholiques romains | 55.000 |
| Grecs orthodoxes | 27.500 |
| | Total 134.000 (environ) |

C'est une faible proportion par rapport au chiffre total de la population qui est de 49 millions d'âmes, mais il ne faut pas mesurer le rôle du Christianisme au chiffre de ses adeptes. Les Japonais ayant emprunté à l'Europe un grand nombre de ses institutions qui étaient d'origine chrétienne, il s'ensuit que l'esprit de l'Evangile a, par leur intermédiaire, exercé sur les Nippons une action salutaire. C'est ainsi qu'il y a quelques années, le Parlement de Tokyo a voté une loi sur le repos hebdomadaire, qu'il appelle J o u r d u r e p o s e t d e l a f a m i l l e. Cela est évidemment une imitation de notre Dimanche et cette innovation paraît être tout à fait entrée dans les mœurs.

Il y a, en outre, trois jours de fête officiels au Japon: le premier Janvier ou Nouvel an, le 11 Février et l'anniversaire de naissance du Mikado.

2. *Source Bouddhiste.*

Le bouddhisme a pénétré au Japon au VI et VII[ième] siècle après J. C. et quoique d'origine étrangère, y a vite conquis une large place, telle qu'avant l'Ere Meiji il partageait avec le Schinto les hommages des Japonais. Ses temples, appelés „*Miya*", se distinguent par leurs formes et emblèmes des *Téras*, ou temples de Schinto. Leurs attributions sont différentes. Tandis que les seconds servent à la célébration des fêtes locales et des joyeux événements et à l'accomplissement des rites de purification, les premiers sont consacrés aux actes de pénitence, aux rites funéraires et à la commémoration des évenements tristes.

Les Bouddhistes croient qu'il y a en tout homme une âme immortelle qui recevra, dans la vie future, la rétribution de ses actes.

Si elle a fait le bien ici-bas, elle sera admise dans une sorte de paradis appelé le „Gokouraka-jodo" (ou la région du plaisir suprême; si, au contraire elle a fait le mal, elle va dans le *Iigo Kou*, sorte d'enfer

ou de cachot souterrain, ou elle expiéra ses péchés. Les bonzes enseignent en outre qu'il y a une sorte de purgatoire dont ils exposent des tableaux dans leur *miyas*. C'est une salutation courante chez les Bouddhistes de dire à quelqu'un: „Va naître au ciel" (*Ojo aura Kokkou*). La morale bouddhique est d'ailleurs assez simple; elle se ramène à ces trois chapîtres:

I. la Droiture, qui consiste à peu près dans les dix préceptes négatifs du Décalogue mosaïque.

II. la Méditation, qui consiste à s'élever par degré à la contemplation de la Divinité, en méditant ses bienfaits.

III. la Sagesse, qui consiste à purger son cœur de toute mauvaise pensée, de toute passion et de toute souillure pour atteindre la Pureté ideale.

3. *Source Confucianiste.*

La doctrine de Confucius 1) fondée sur le Tao et sur le système patriarchal de la famille, de la commune et de l'Etat, répondait si bien aux propres traditions des Nippons qu'elle fut adoptée par eux avec empressement et légèrement modifiée. Cette Ethique, dont le principe essentiel est la réciprocité, classe les devoirs d'aprés les rapports sociaux et domestiques.

1. Rapports entre le Souverain et les sujets.
2. Rapports entre mari et femme.
3. Rapports entre parents et enfants.
4. Rapports entre frères et sœurs.
5. Rapports entre amis.
6. Rapports entre vieillards et jeunes gens.
7. Rapports entre maître et élèves.

Cette morale se distingue par une psychologie assez profonde; en retour des devoirs d'obéissance et loyauté imposés aux inférieurs, elle précise, de la part des supérieurs le *jen*, c.a.d. une affection pleine de sollicitude, analogue à l'*Agapè* des Grecs.

4. *Source Schintoïste.*

Mais, outre ces doctrines venues de l'etranger, c'est le Schinto c.àd. la religion native des Nippons qui est la source la plus profonde de l'Ethique japonaise, le principe fondamental qui rappelle assez bien le *Tao* des Chinois, c'est que l'homme doit se maintenir dans le chemin de la Vérité et se préserver de toute impureté. Plus religieux que les Chinois, les Nippons, après avoir adoré les forces de la nature (Naturisme) puis les grands *Kamis* (héros divins) en sont venus à invoquer surtout les mânes de leurs aieux et surtout de la famille impériale. 2)

1) Elle fut introduite au Japon vers 258 de l'Ère Chrétienne, par Wauri Ajiki et eut d'abord grande vogue. Après l'introduction du Bouddhisme elle tomba en défaveur et ne se releva qu'au XVII siècle lorsque Teyasu fit imprimer les classiques Chinois. Dès lors elle devient le code moral des Samourai.

2) Michel Revon „Le Shintoisme" — Paris 1904

Les Japonais ayant traversé, comme l'Europe féodale du Moyen âge, une longue période de guerres intérieures, ont été amenés à donner une grande importance aux vertus militaires. Delà est né le Buschido, sorte de Code de l'honneur des Samouraï, dont voici les préceptes principaux:

1. Pratiquer et perfectionner les exercices et l'art militaire.
2. Ne commettre aucune action basse.
3. Etre brave et sans peur.
4. Mener une vie simple et frugale; ne pas s'efféminer.
5. Que les maîtres et serviteurs respectent leur obligation.
6. Tenir sa promesse.
7. Partager le sort commun, en méprisant la mort.

*Le Rescrit impériale sur l'Education des Soldats et marins* (1882).

L'influence du buschida est évidente dans la Résolution pour l'instruction des soldats et des marins (le *Gunjin*), promulguée par le Mikado en 1882.

Cette ordonnance, qui est affichée à une place d'honneur dans toutes les casernes et à bord des vaisseaux de guerre et lue tout haut le jour du repos hebdomadaire par le Colonel ou le Capitaine de vaisseau, après un court exposé historique, s'exprime ainsi: "Sachez que nous sommes le grand Maréchal et vous tous nos soldats. Nous devons compter sur vous, comme sur nos bras et nos jambes et vous à votre tour, devez considérer votre Souverain comme votre tête et votre cœur. Ainsi notre sympathie mutuelle, pourra devenir de plus en plus profonde et nous contribuerons avec la bénédiction du Ciel, à la grandeur de l'Etat ....."

Suivent les cinq préceptes:

1. Soldats faites votre devoir et montrez une fidélité et un patriotisme incorruptibles.
2. Ayez la tenue la plus correcte.
3. Aimez à pratiquer le courage et le bravoure.
4. Conservez le loyalisme.
5. Pratiquez la frugalité.

Au buschida se rattache sans doute aussi l'usage traditionnel du suicide. Ce dernier n'est pas au Japon comme chez nous, l'effet du désespoir, mais a pour motif de sauver l'honneur ou d'expier quelque faute commise dans sa profession, ou bien (c'est le cas le plus fréquent) d'appeler l'attention de la famille ou de l'Etat sur un dommage causé à l'un d'eux et d'en provoquer la réparation. Cette coutume par trop barbare est d'ailleurs combattue par une élite de moralistes japonais. 1)

1) Pour avoir protesté contre la proposition d'élever un monument à un chef de station *qui s'était suicidé afin d'expier un retard inévitable du train de l'empereur* et pour avoir estimé, à l'occasion de l'incendie d'une école, que la vie de l'homme devait passer avant le sauvetage du portrait de l'empereur, *le docteur Yamakawa*, président de l'université de Kyushu, a dû, en présence de l'indignation publique, donner sa démission. Cet incident a porté un coup sensible à l'usage traditionnel du suicide au Japon.

L'introduction de la civilisation, des arts et sciences d'Occident au Japon produisit une grande fermentation dans les esprits: les uns, enthousiasmés voulaient adopter sans réserve tout ce qui venait d'Amérique ou d'Europe; d'autres, inquiets de rompre avec une tradition historique qui n'avait pas été sans gloire, résistaient aux innovations, qu'ils trouvaient dangereux (c'était le parti du jikko).

Quant à la morale, les uns proposaient d'adopter la morale de Confucius, d'autres, la bouddhiste, d'autres ont pris celle de l'Evangile, mais la plupart inclinaient à faire un mélange. Parents et maîtres d'école ne savaient à qui entendre. C'est alors pour mettre fin à ces incertitudes que le Mikado, apres avoir consulté le Comte (aujourd'hui prince) Yamagata de Yochikara, alors ministre de l'Instruction publique, publia la Résolution sur l'Education, qui fait encore autorité aujourd'hui. 13 Oct de la XXIIIe année de l'Ere Meiji. 1890.

*La Résolution sur l'Education* (1890).

„Nos impériaux Ancêtres ont établi l'Empire sur une base large „et impérissable et ils ont solidement implanté la Vertu dans Notre „Patrie. Nos sujets constamment unis dans les sentiments de loyauté „et de piété filiale, en ont d'âge en âge illustré la beauté. Telle est la „source de Notre éducation. Venez, nos sujets, soyez pieux, frères „affectueux, amis sincères, vivez modestement et avec modération, „étendez votre bienveillance à tous, adonnez-vous à la science et pra- „tiquez les arts et par là, développez vos facultés intellectuelles et cul- „tivez vos qualités morales. Travaillez pour le bien public et les „intérêts de la communauté, respectez toujours les constitutions et „observez les lois.

„Si un jour les circonstances le demandent, offrez vos vies coura- „geusement à l'Etat, vous défendrez ainsi et vous maintiendrez la „prospérité de Notre Trône impérial, contemporain du Ciel et de la „Terre. De la sorte non seulement vous vous montrerez Nos bons et „fidèles sujets, mais encore vous ferez briller les plus hautes tradi- „tions de vos Aieux.

„La voie, exposée ici, est en effet la Doctrine infaillible en tout „temps et vraie en tous lieux que vous ont léguée Nos impériaux „Ancêtres, pour être observée aussi bien par Leurs descendants, que „par les sujets. C'est note Vœu, de la prendre à cœur en toute révé- „rence de concert avec vous, Nos sujets, afin que vous puissiez at- „teindre tous à la même Vertu." Du 30 jour du Xe mois de la XXIIIe anneé de Meiji.

En résumé, piété filiale et affection de famille, loyauté envers le Souverain et la patrie telles sont les vertus essentielles recommandées à tous les Nypons

*La Circulaire du Ministre de l'Instruction publique.*

Quelques mois après (1891) le ministre de l'Instruction publiait une circulaire adressée aux instituteurs et qui est le commentaire et l'exposé des motifs du Rescrit impérial.

L'objet fondamental des écoles primaires, est-il dit à l'art. I, est de donner aux enfants une instruction morale et de leur permettre d'acquérir la moyenne de connaissances indispensables à leur succès futur dans la vie, tout en contribuant également à leur développement physique. L'article II fait ressortir le but essentiel de cette instruction morale, qui est de nourrir et de développer les instincts vertueux des enfants et les conduire à la pratique réelle de la moralité, en prenant pour base les préceptes du Rescrit impérial.

L'article III établit une gradation dans l'enseignement de ces devoirs. Au premier rang sont placés les devoirs de famille: piété filiale, fidélité conjugale, entre-aide fraternelle. Ensuite viennent les Devoirs sociaux; loyauté envers le Souverain, service militaire, respect de l'honneur des siens et de l'honneur d'autrui; fidélité à la parole donnée, respect des vieillards et en particulier des magistrats, enfin les devoirs envers l'Humanité, les hôtes, les étrangers.

Le ministre recommande aux instituteurs, pour illustration des leçons de morale, de citer les maximes des Sages et de raconter les exploits des héros, de faire usage des proverbes. Chose remarquable! il prescrit aux maîtres, même dans l'enseignement des autres matières: Histoire, Géographie, Science, Chant, de ne négliger aucune occasion pour inculquer des sentiments moraux à la jeunesse.

Or, après une expérience de dix-sept années il est à présumer que l'enseignement de cette morale laïque n'a pas donné des résultats satisfaisants, car depuis cinq à six ans, il y a dans les hautes sphères une tendance marquée à appuyer la morale sur les croyances religieuses. En voici quelques indices: Voici comment le „Japan Times", un journal officiel de Tokyo s'exprimait à propos du discours, prononcé par le Ministre de l'instruction publique à un *Congrès de Directeurs d'Ecoles normales, tenu dans la Capitale* (1907)

„Il faut faire naître dans les générations nouvelles le sentiment „de la responsabilité, former leur caractère: l'éducation morale n'a „pas d'autre objet. Et c'est pourquoi nous cherchons a inculquer „aux enfants un esprit religieux. La religion n'est pas sans doute l'u„nique base sur laquelle repose le sens moral; mais elle en est la plus „sûre et la plus facile à établir. Elle est surtout pour une très grande majo„rité d'êtres humains la plus solide et la plus inébranlable. Pour être civi„lisée et grande une nation doit avoir un foyer d'idées, auquel sa na„ture morale puisse se réchauffer."

Quel est ce foyer d'idées, capable de stimuler la volonté et de provoquer les actes de vertu?

Certains Japonais sont d'avis, qu'il faudrait ranimer le culte des Kamis et des ancêtres du Mikado. Par exemple en 1911, les ministres de l'Instruction publique et de l'Intérieur, par des circulaires, recommandent d'honorer tout particulièrement les temples et les sanctuaires, ainsi que les autels familiaux, afin de favoriser la piété filiale et la Loyauté envers l'Empereur.

Mais d'autres, trouvant cette base trop étroite, voudraient faire une sorte de syncrétisme religieux. Voici, d'après un éducateur américain qui connaît bien le Japon, l'essai tenté par Mr. Tanamato, professeur de pédagogie à l'Université de Kyoto.

„Plusieurs personnes, considèrent comme un défaut grave, dans „l'instruction publique, cette impuissance à donner l'enseignement reli„gieux. Plus d'un essai a été fait de porter remède à cet état de chose. „L'auteur de la meilleure tentative est Mr. Tanamato, professeur de „pédagogie à l'Université de Kyoto. Sa méthode comprend trois „éléments:

„1. Observation des phénomènes de la Nature et entrée en rapport „avec eux.

„2. Lecture des Livres saints, de divers cultes, y compris bien „entendu le Nouveau Testament et les livres de Confucius.

„3. Récit d'histoires se rapportant aux devoirs religieux et à la „prière.

„Dans ces éléments et exercices, à son avis, tous les maîtres et leurs „élèves pourraient s'unir, quelle que soit leur confession particulière. „La prière serait un acte ou une disposition d'esprit à implorer le se„cours de l'Etre, que chaque enfant considère comme Suprême. La dif„ficulté est de trouver une foi religieuse assez large pour pouvoir „être enseignée dans toutes les écoles, assez définie pour que ses véri„tés soient saisies par les esprits des enfants, assez efficace aussi que „cet enseignement soit un stimulant des habitudes droites de con„duite et aide à la formation de caractères saints et normaux."

Poursuivant le même but, Mr. Tokonami, sous-secrétaire d'Etat au ministère de l'Intérieur, avait convoqué à Tokyo pour le 25 Février 1912 une conférence nationale exclusivement composée de Japonais: 13 schintoïstes, 53 bouddhistes, et 7 chrétiens. Les sceptiques comme Mr. H. B. Chamberlain, professeur à l'Université de Tokyo, ont prétendu qu'il avait invité ces délégués à faire un Syncrétisme de ces trois cultes, afin de servir d'assise à l'éducation morale du peuple.

D'autres, et ils sont plus près de la vérité ont pensé qu'il avait voulu, en instituant sur une petite échelle, un Congrès des religions, amener ces représentants de cultes rivaux à se mieux connaître, à devenir plus tolérants et peut-être à trouver une base religieuse com-

mune pour l'instruction morale. Pour certaines raisons politiques cette conférence n'a pas eu lieu; mais le problème reste posé. Il me paraît évident qu'une élite de Japonais reconnaissent la supériorité de la morale chrétienne, comme instrument d'éducation populaire; ils inclinent à mettre à la base de cette éducation morale la foi en un Dieu et à la vie future, mais retenus par leur amour-propre national ils ne voudraient point paraître abandonner leur Mikado, qui passe pour un descendant des „Kamis" devant un dieu étranger, qu'il s'appelle Allah, Bouddha, ou le Père Céleste. Et en attendant ils mettent l'accent sur le sentiment de loyalisme et sur la religion de la patrie. Un avenir prochain dira quelle solution ils donneront à ce problème difficile.

(Présenté en français.)

# DIE BERECHTIGUNG UND NOTWENDIGKEIT NATIONAL-JÜDISCHER ERZIEHUNG

VON DR. J. GERZON

VERTRETER DES „NEDERLANDSCHE ZIONISTENBOND" WAGENINGEN

Alle Erziehung bedeutet letzten Grundes nichts anderes als die Umwandlung der Triebe des Menschen in bewusste, auf ein fest gestecktes Lebensziel hinzulenkende Kräfte. Insofern von einem gewissen Punkte seiner inneren Entwicklung an auch der einzelne Mensch selber sich erfassen und an sich arbeiten kann, sprechen wir von Selbsterziehung. Nationale Erziehung ist immer Selbsterziehung. In ihr wird eine Volksgemeinschaft ihrer selbst und der in ihr schlummernden Kräfte sich bewusst, durch sie wird die Gemeinschaft befähigt, als solche dem klar erkannten Zukunftsziele entgegenzustreben. Die Frage nach der Berechtigung und Notwendigkeit einer national-jüdischen Erziehung wird daher von der Beantwortung der beiden weiteren Fragen abhängen: Schlummern in der jüdischen Gemeinschaft nationale, d.h. geschichtlich begründete, auf der Gemeinschaft des Blutes beruhende Kräfte? Und, ist für die jüdische Gemeinschaft als solche eine Zukunft überhaupt zu erwarten oder gar zu ertreben?

Beide Fragen sind nun in der Geschichte des jüdischen Volkes so unlösbar miteinander verknüpft, dass sie sich für die Betrachtung nicht wohl scheiden lassen. Als vor mehr denn 1800 Jahren nach der Eroberung des jüdischen Landes auch dem jüdischen Volke in der Zerstreuung baldiger Untergang drohte, fanden die geistigen Führer der Nation auf die Frage nach der Zukunft ihres Volkes die bejahende Antwort: Das Volk soll als besondere nationale Gemeinschaft erhalten bleiben. Da es aber nicht mehr durch die natürlichen Bande der gemeinsamen Scholle, des eigenen Landes vereint ist, so soll es durch einen Wall von religiös gebundenen, das ganze Leben umfassenden Gesetzesbestimmungen vor jeder zerstörenden Berührung mit der Umwelt geschützt werden.

Man weiss, von welchem Erfolg dieses Streben gekrönt war. Dass die Wirtsvölker der Juden im späteren Mittelalter den von ihnen als

Fremdkörper empfundenen Stamm in die Ghetti zwangen, war nicht der Grund, sondern eben nur der sinnbildliche Ausdruck der streng durchgeführten inneren Absonderung.

Während je doch so die Juden von jeder dauernden und nachhaltigen Berührung mit der sie umgebenden Welt so gut wie gänzlich abgeschnitten waren, erweiterte sich der Gesichtskreis und das Ideal der Völker. Renaissance, Reformation und Aufklärung deuten die Entwicklung an, deren Gipfelpunkt durch den Ausbruch der grossen Revolution im Jahre 1789 bezeichnet wird. Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit für alle Menschen, so lautete der in edler Begeisterung erhobene Mahnruf der Franzosen. Natürlich konnte und durfte dieser Ruf vor den Toren des Ghetto nicht wirkungslos verhallen. Wäre man sich der besonderen Stellung dieses Volkes in der Welt deutlich bewusst gewesen, man hätte erkennen müssen, dass Freiheit für die Juden nur auf dem Boden ihres eigenen Landes zu finden sei. Denn solange die Menschheit nach Völkern und Nationalitäten geschieden ist, können sich Freiheit und Gleichheit nun einmal nur innerhalb eines bestimmt umgrenzten Kreises offenbaren. In Wirklichkeit aber glaubte man die Juden dadurch frei machen zu können dass man sie mit einem Federstrich zu Franzosen israelitischer Konfession beförderte. Nicht anders ist der Sinn der „Emancipation" der Juden überhaupt, soweit sie im Lauf des 19. Jahrhunderts bei den meisten europäischen Kulturnationen durchgeführt wurde.

Ueber 100 Jahre sind seit den Tagen der grossen Revolution verflossen, und brennender als je ist in unseren Tagen die — „Judenfrage." Wenn auch das Gefühl der Fremdartigkeit und, psychologisch darauf beruhend der Minderwertigkeit der Juden nicht überall zur staatsrechtlichen Zurücksetzung der Einzelnen geführt hat, vorhanden ist es in der ganzen bewohnten Welt. Aus dem innersten Grunde ihres Herzens heraus haben sich die Völker, in bezug auf den fremden Stamm in ihrer Mitte, den kalten Forderungen der strengen Logik widersetzt. Zu klarem Bewusstsein ist dieses Gefühl gelangt in der im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts immer mächtiger angeschwollenen Bewegung des Antisemitismus.

Welches aber war die Wirkung der Emancipation auf die Juden selbst? Im Herzen derer, die schon im grauen Altertum vor allen anderen Völkern ein hervorragend entwickeltes soziales Gefühl gezeigt, musste der Gedanke an eine allgemeine Menschenverbrüderung lauteren Widerhall finden als irgendwo sonst in der Welt. Nimmt man hinzu, dass die Emancipation für den unterdrückten und verachteten Stamm in jedem Fall die äussere Befreiung bedeutete, so wird man sich nicht wundern, dass die Juden selbst ihre französische, deutsche, serbische oder türkische Nationalität sich willig und gern

suggerieren liessen. Nur ganz wenige der Besten blieben sich des wahren Zustandes bewusst. Für die vielen aber bedurfte es erst des Antisemitismus als eines furchtbaren Antriebes, sich mit Vergangenheit und Gegenwart auseinanderzusetzen. Der erste, der den Ernst der Lage deutlich erkannte und blitzartig scharf beleuchtete, war Theodor Herzl, der Begründer des Zionismus. Wiederum wurde eine Antwort auf die Frage nach dem Fortbestand des jüdischen Volkes gesucht und gefunden. Aber nicht mehr der Wall der Gesetze, sondern die eigene Scholle, der natürliche Mutterboden jeder Nation, soll die getrennten Glieder des Volkes vereinigen, so weit sie nicht den Wunsch und die Möglichkeit haben, sich den verschiedenen Wirtsvölkern völlig anzugliedern.

Noch steht die Nation mitten in der vollen Entwicklung zu einem immer bewussteren Erfassen des Problems. Noch hat erst ein an Zahl kleiner, an innerem Wert dagegen bedeutungsvoller Teil der Gemeinschaft, den Weg zu sich selbst gefunden, die Entscheidung für sich getroffen: Ganz dem Volke anzugehören, in dessen Mitte man lebt, dessen gegenwärtige Interessen man teilt, oder sich ganz zurückzufinden zu dem Volke, aus dem man hervorgegangen, mit dem man durch die Bande des Blutes und der Geschichte und durch die unsichtbaren Fäden der feinsten geistigen Beziehungen verknüpft ist. Wie aber auch die Entscheidung des Einzelnen ausfällt, sie bleibt in jedem Falle eine Quelle tiefster Tragik. Sie bedeutet wohl die Forderung, die Sehnsucht nach innerer Einheit, aber sie schliesst zugleich die Unerfüllbarkeit der Forderung in sich. Man sieht wie Mozes das Land der Zukunft vor sich liegen, das dem Menschen der Gegenwart ewig unerreichbar bleibt. Für den Juden stellt so die Zukunft eine Ergänzung der Gegenwart dar. In ihr sollen die schlechthin unerfüllbaren Forderungen der Gegenwart zur Erfüllung gelangen. In diesem Sinne ist gerade die Erziehung des heranwachsenden Geschlechts, des Trägers der Zukunft, für die Juden von noch höherer Bedeutung, als sie es gemeinhin im Leben der Menschen zu sein pflegt.

Freilich müssen wir hier je nach der von dem Einzelnen getroffenen Entscheidung scharf unterscheiden. Wer die völlige Assimilation erstreben zu müssen glaubt, wird vor allem in der Unterdrückung des Eigenen, das er ohnehin leicht mit der ihn umgebenden Mehrheit der Menschen als minderwertig zu betrachten geneigt ist, sein Heil suchen. Schon in dem Namen, den er seinen Kindern giebt, wird er die Richtlinien für die ihm wünschenswert erscheinende Erziehung gewissermassen sinnbildlich andeuten. Man wird an dieser Stelle nicht ein bis in Einzelheiten ausgeführtes Programm einer solchen Erziehung erwarten. Unerlässlich aber scheint uns, dass der Erzieher auch auf diesem Standpunkt innerlich und äusserlich ehrlich sei, d.h.

dass er niemals dem als Juden Geborenen seine Abstammung und die Bedeutung derselben wissentlich verhehle. Erst wer sich genau der einzigartigen Stellung der Juden in der Welt bewusst ist, wird das Gefühl der Unbefangenheit, der inneren Sicherheit gewinnen können, das jetzt den meisten Juden abgeht, und das doch dem Menschen zur freien Entfaltung seiner Kräfte nottut wie Luft und Licht und das tägliche Brot.

Was hier als Forderung erhoben wurde, wird für denjenigen, der sich in bejahendem Sinne entschieden, zur selbstverständlichen Voraussetzung. Man könnte hier im Gegenteil versucht sein, vor einer Ueberspannung des Bogens nach der anderen Seite zu warnen. Doch ist es klar, dass, bei der Zerstreuung der Juden, Heimat, Sprache und Sitte der Völker, in deren Mitte sie leben, ihren Einfluss stets geltend machen werden und in ihrer Bedeutung von niemand ungestraft verkannt werden können. Nein, nicht dies ist Gegenstand der Sorge, sondern gerade umgekehrt die Frage: Wie wird es trotz der tausendfältigen Einflüsse aus eben dieser Umwelt möglich sein, soviel Keime in die eigene Zukunft hinüberzuretten, dass daraus im jüdischen Lande eine neue in Vollkraft erblühende jüdische Kultur entstehen kann? Anders ausgedrückt:

Wie hat sich im einzelnen die national-jüdische Erziehung in fremder Umgebung zu gestalten? In früheren Zeiten brauchte man nicht lange nach der Antwort zu suchen. Die Erziehung war eben jüdisch, d.h. religiös oder besser noch, äusserlich fromm im Sinne einer mechanisch geübten Werkheiligkeit. Ungezählte Ge-und Verbote und fromme Gebräuche gaben dem Leben des Juden Inhalt und Richtung. So war von vornherein ein unzerreissbares nationales Band um alle Glieder des Volkes geschlungen. Wo die Voraussetzungen für eine derartige Erziehung noch heute gegeben sind, ist dies vom nationalen Standpunkt, wie man auch persönlich über eine solche Lebensauffassung denken mag, mit Freuden zu begrüssen. Wo aber der Formendienst der Vorfahren aufgegeben ist—was bisher fast durchgängig zu einem Abfall vom Judentum und damit zur Losreissung vom jüdischen Volk überhaupt geführt hat—da kann eben nur das Nationale an die Stelle treten, in allererster Reihe die Kenntnis der uralt ehrwürdigen Volkssprache, des Hebräischen. Hier handelt er sich keineswegs um eine künstliche Wiedererweckung, sondern die Sprache hat sich durch alle Jahrhunderte hindurch als Literatursprache erhalten und ist längst auch zum vollen Leben der im Haus und auf der Strasse wirklich gesprochenen Sprache erwacht. Als ein teures Unterpfand der Zukunft darf die Tatsache betrachtet werden, dass gerade in Palästina die Jugend der neuen Bauernbevölkerung hebräisch spricht. Diese lebendige Kenntnis der Volkssprache wird das kommende Geschlecht

befähigen, der nationalen Literatur ein ganz anderes Verständnis entgegenzubringen als bisher. Und wie die Literatur so ist auch die Geschichte des Volkes in möglichster Anschaulichkeit, in vollem Miterleben und Nachempfinden darzustellen. Während so aus Sprache, Geschichte und Literatur sich ein Bild von dem schicksalsreichen Entwicklungsgang des jüdischen Volkes aufbaut, wird man fortwährend Gelegenheit suchen und finden, auf das gegenwärtige Leben in Palästina und die grossartige Renaissancebewegung unter den Juden der Jetztzeit hinzuweisen. Schliesslich sollte dann auch ein systematisches Eindringen in das grosse Problem der Gegenwart und vor allem auch eine genaue Kenntnis Palästinas gefordert werden.

Nächst der Erfüllung dieser geistigen Erfordernisse tut aber noch ein anderes dringend not, das ist die körperliche Ertüchtigung des Stammes. Der Jude hat zu lange in Schmach und Erniedrigung gelebt, als dass er nicht erst wieder lernen müsste, den Kopf im eigentlichen Sinne des Wortes aufrecht zu tragen. Auch die einseitige Bevorzugung des kaufmännischen Berufs, die wahrlich nicht eingewurzelter Neigung entspringt, erweist sich für eine Gesundung nicht eben förderlich. Diese Verhältnisse werden jedoch in erster Linie von wirtschaftlichen und politischen Faktoren bestimmt, sodass es den Juden selbst sehr schwer fallen dürfte, hier wirksam einzugreifen. Wo sich indess eine Gelegenheit dazu bietet, sollte sie sicher ergriffen werden, und in der Tat machen sich denn auch bereits hier und da Bestrebungen geltend, die Juden anderen Berufen zuzuführen. Hier kommt nun vor allem, auch abgesehen von den Bedürfnissen in Palästina, die Landwirtschaft in Betracht. Bedarf doch das Volk nicht nur des eigenen Landes als einer Heimstätte, sondern nicht minder auch des Bodens, der nährenden Erde, aus deren Berührung dem Menschen wie dem Riesen Antaeus, immer wieder die Kraft erwächst. Eins aber kann zur Ertüchtigung des Stammes auch jetzt schon unter allen Umständen wirksam gemacht werden, d.i. die Pflege des Sports im weitesten Sinne des Wortes.

Wenn wir nun zum Schluss mit vielen noch nicht zur inneren Freiheit gelangten Stammesbrüdern die Frage aufwerfen: Wie werden sich die Völker zu diesen Dingen stellen? Wird man uns nicht erst recht verachten und verspotten? — so ist dies keineswegs so aufzufassen, als ob wir diesen Standpunkt der ängstlichen Rücksichtnahme auf andere teilten. Wir glauben vielmehr, allem Lebendigen das Recht zugestehen zu müssen, nach den Gesetzen seines eigenen und ursprünglichen Seins zu leben und sich auszuleben. Aber, selbst wenn wir unseinen Augenblick auf den gekennzeichneten Standpunkt stellen wollten, so

könnten wir doch das genannte Bedenken nicht teilen. Unser Vertrauen auf den Sieg des Guten und Wahren in der Welt ist so gross, dass wir im Gegenteil uns der vollkommenen Sympathie, wo nicht gar der tatkräftigen Hilfe der Völker versichert halten. Wenn man erst die jüdische Frage in ihrer ganzen Tiefe erfasst hat, wird man einsehen lernen, dass es sich hier nicht um einen Rückschritt gegenüber allgemein menschlichen Bestrebungen handelt, sondern vielmehr um einen bedeutungsvollen Schritt vorwärts auf dem Wege zur Erziehung, d.h. zur Versittlichung des Menschengeschlechts überhaupt.

(Présenté en allemand.)

## HET GOED RECHT EN DE NOODZAKELIJKHEID VAN EEN NATIONAAL-JOODSE OPVOEDING *)

### Overzicht

Alvorens de vraag naar de aard ener nationaal-Joodse opvoeding te kunnen beantwoorden, dient men eerst de beide vragen onder de ogen te zien: Sluimeren in de Joodse gemeenschap nationale krachten? en is voor die gemeenschap als zodanig 'n toekomst te verwachten of zelfs na te streven?

Hoewel sedert de onderwerping door de Romeinen van 'n eigen land verstoken, heeft het Joodse volk zich toch, dank zij talrijke godsdienstige wetten, zo goed als in 't geheel niet met andere volkeren vermengd. Daardoor is z'n eigen nationaal karakter door de eeuwen heen betrekkelik zuiver bewaard gebleven. Eerst door de Franse revolutie met haar streng logiese eisen van algemene gelijkheid scheen aan die afzondering 'n eind te zullen komen. Maar ofschoon de muren van 't Ghetto zijn gevallen, staan toch ook nu nog de volkeren min of meer vreemd, veelal zelfs vijandig tegenover de Joden. Men denke maar aan 't in vele landen heersend „Antisemitisme." Nog steeds zoekt daarom 't bewuste deel van 't Joodse volk naar 'n antwoord op z'n toekomstvraag. 't Zionisme meent het antwoord te hebben gevonden: 't Volk behoort weer 'n eigen land te hebben en wel z'n oorspronkelik vaderland Palestina. Aangezien nu die wens op 't oogenblik nog niet voor verwezeliking vatbaar is, doet zich vooral voor hen, die niet meer door de godsdienst tevens nationaal gebonden zijn, de noodzakelikheid voor, om hun kinderen door 'n nationale opvoeding als 't ware voor te bereiden voor de toekomst. De hoofdbronnen, waaruit die kracht zou moeten worden geput, zijn Hebreeuws als overoude volkstaal, nationale litteratuur en geschiedenis van 't volk. Voor de dringend

*) Vereenvoudigde spelling.

nodige lichamelike regeneratie zou men door beoefening van de landbouw, in elk geval van sport en gimnastiek moeten zorg dragen.

't Lijdt geen twijfel, of de beschaafde volkeren zullen aan dit streven hun simpatie niet onthouden. Wie 't recht meent te hebben, de nationaal-Joodse beweging reaktionair te noemen, zal moeten bedenken dat elke vooruitgang in de richting van zijn ideaal nu eenmaal niet anders dan telkens en telkens weer slechts in 'n afzonderlik gedeelte van de mensheid kan worden belichaamd.

(Présenté en hollandais.)

# MORAL EDUCATION IN JAPAN

BY GORCHIRO MAKISE

COUNCILLOR OF THE MINISTRY OF EDUCATION AND DELEGATE OF THE JAPANESE GOUVERNMENT, JAPAN

Since ancient times Japan has had a moral principle of her own, namely the great way of loyalty and filial piety. In the year 285 of the Christian Era, Confusianism was introduced from Korea, and in 552 Buddhism found its way into the Empire through the same country. The two doctrines exercised a great influence over the minds of the people, but neither of them overthrew the old moral code of Japan, Confucianism even helping the growth of loyalty and filial piety. As we may see from the fact that the images of Buddha attained greater sublimity in Japan than in India or China from which they came, and the painting of China developed a peculiar beauty in the hands of the Japanese artists, the Japanese nation has the talent of digesting foreign culture and working it up to a perfection. The Emperor Kokaku gave utterance to this thought in his ode:

„When the thread of crimson dye
From the land beyond the sea
Is woven in Yamato's gay brocade,
Then is it in greatest glory set."

For a long time Shintoism, which originated in Japan, and Confucianism and Buddhism, both of exotic origin but great lymodified to meet the Japanese requirements, promoted the development of Japanese morality and governed the hearts of the people with their respective doctrines. In the Tokugawa age a new school of ethics known as „Shingaku" Confucianism and Buddhism, guided the people of the lower classes.

After the Restoration of Meiji, however, the sciences and religions of the West were introduced into Japan and brought about a great change in the world of thought. The followers of Confucianism in-

sisted that the doctrines of Confucius and Mencius should be taught in the schools as the standard of morality, while the advocates of Buddhism and Christianity wanted to have our system of morality based upon their scriptures. A great discussion followed, and the people were at a loss which system to follow. His Majesty the Emperor regretted this state of things, and on the 30th of October, 1890, summoning the Prime Minister and the Minister of Education of that time to the court, he graciously gave them a clear setting-forth of the way which the people should tread. This is the well-known Imperial Rescript on Education. In it His Majesty instructed his subjects to „be filial to their parents; affectionate to their brothers and sisters; as husbands and wives to be harmonious; as friends to be true; to bear themselves in modesty and moderation; to extend their benevolence to all; to pursue learning and cultivate arts and thereby develop intellectual faculties and perfect moral powers; furthermore to advance public good and promote common interests; always to respect the Constitution and observe the laws; that if emergency should arise they should offer themselves courageously to the State, and thus guard and maintain the prosperity of the Imperial Throne coeval with heaven and earth." This Rescript was explained in detail by Baron Kikuchi when lecturing before London University some years ago.

This Rescript is not specially inclined to Shintoism, Confucianism or to Buddhism. Nor is it at variance with the learning of the West. It is indeed the source of all moral teaching in Japan and a written code of the time-honoured principle of Japanese morality. With the promulgation of the Rescript all the doubts which existed up to then were removed and a uniform basis of moral teaching was obtained. In all educational institutions, from Universities down to primary schools, the directors or the head-masters respectfully read it on ceremonial occasions before the assembled pupils. In interpreting or expounding it, religion is of course excluded in ordinary schools, yet the followers of Shintoism may interpret it with entire consistency with their own religious views, and so may the Buddhists and the Christians. By all it is looked up to as the authority on Japanese morality.

Three years after the Russo-Japanese War, on the 13th of October, 1908, His Majesty issued another Rescript, with a view to enable the country to achieve further development of the national resources and keep up with the world's progress. This Rescript, known as the „Rescript of Boshin", may be divided into four main sections. In the first section His Majesty sets forth that as human civilisation is day by day advancing, the people should co-operate with other

Powers and enjoy the blessings of civilisation. In the second section, which is the most important part of the Rescript, he points out that in order to participate in the blessings of civilisation, it is first of all necessary to develop our national resources, and for that end all men, high and low, should with one mind faithfully pursue their callings, with toil and thrift act as good stewards of their property, maintain good faith, continue in righteousness, be pure and warm-hearted in social life, shun vain ostentation and cleave to solid reality, mutually warn each other against idleness and frivolity and nerve themselves to ceaseless activity. In the third part he proceeds to instruct the people that since the precepts of the Imperial Ancestors and the glorious history of the Empire are the foundation of the development of national resources they must conscientiously and steadfastly act up to them. In conclusion the Emperor reminds the people that to develop the national resources is in itself to enlarge the great plan of the Restoration and glorify the august virtues of the Imperial Ancestors, and for that reason they should take His Majesty's wishes to heart and carry them out.

The following is a translation of the Boshin Imperial Rescript.

„Know ye, Our subjects:

„We believe that, as human civilisation is day by day advancing, and increasing month by month, the nations of the whole world, East and West, may by mutually depending on and helping each other, render its benefits common. We confidently anticipate a lasting enjoyment of its blessings, in union with other powers, by more and more improving Our intercourse as a nation with these, and strengthening Our friendship with them. But, in order to move onward with the main current of the world's progress, and to share in the blessings of civilization, it is obvious that We must depend upon the development of Our national resources, not forgetting that the country has not yet had time to recover from the injuries it received in the late war, whilst improvement and expansion are necessary in various branches of Our administration. Therefore with one mind, let all men, high and low, faithfully pursue their callings, with toil and thrift act as good stewards of their property, maintain good faith, continue in righteousness, be pure and warm-hearted in social life, shun vain ostentation and cleave to solid reality, mutually warn each other against idleness and frivolity, and nerve themselves to ceaseless activity.

„The precepts of Our Holy Imperial Ancestors, the facts of Our glorious history, shine like the sun and the stars. Indeed, the foundation of the development of Our national resources lies in

this, that, after sedulously and thoughtfully hearkening to these precepts, and learning the lessons taught by these facts, We conscientiously and steadfastly act up to them both. In face of the circumstances of the present time, We purpose, relying on the cooperation of Our loyal subjects, to renew and enlarge the Imperial Plan of the Restoration, and to glorify the august virtues of Our Imperial Ancestors. Our subjects, take to heart these Our wishes."

This Rescript may be called the quintessence of our national morality, and it is expounded to the pupils of normal, middle and girls' high schools in their moral course, side by side with the Rescript on Education. This, too, is often read to them on ceremonial occasions. It is, moreover, read in the meetings of various associations such as provincial Societies of Young Men and Farmers' Associations, and some religious bodies distribute copies of it among their members or read it in their meetings.

Besides the two Rescripts above referred to, the Emperor was pleased to give another, on the 4th of January, 1882, to the soldiers and sailors of Japan. The purport of it was; first, they should discharge their duties faithfully; secondly, they should observe strict propriety, thirdly, they should esteem valour; fourthly, they should value faithfulness and righteousness; fifthly, they should lead a simple life; and finally he bids them regard sincerity as the spirit of all these instructions. Below I give a translation of the five articles, omitting the introduction.

(1) The soldier and the sailor should make loyalty their principle. Can any one born in this land be wanting in the spirit of grateful service to it? Especially can no sailor be considered fit for duty unless this spirit be strong within him. Otherwise a soldier or a sailor, however skilled and versed in arts and sciences, would be no better than a puppet; and a troop which lacks loyalty would be like a rabble in an emergency, however well ordered and disciplined it may be. As the protection of a state and the maintenance of its power depend upon its military forces, remember that their growth or decline must affect for good or for evil the nation's destiny, therefore neither led astray by popular opinions nor meddling in politics, adhere unswervingly to your principle, which is loyalty, and bear in mind that duty is weightier than a mountain, while death is lighter than a feather. Never violate this principle and fall into disgrace or bring dishonour upon your name.

(2) „The soldier and the sailor should observe strict propriety. Among soldiers and sailors there are many grades from the marshal

and the admiral of the fleet down to the private, which form a hierarchy; and, moreover, even within the same rank and grade there are differences in tensority of service, according to which juniors should submit to their seniors. Inferiors should regard the orders of their superiors as issuing direct from Us. You should always pay due respect not only to your superiors but also to your seniors even though you do not serve under them. On the other hand, superiors should never treat their inferiors with contempt or arrogance. Though there may be cases where official duties require you to stand upon your dignity, yet on all other occasions, superiors should by every effort treat their inferiors with kindness and make affection their chief aim, so that all grades may unite in the service of the Emperor. If you, soldiers and sailors, neglect to observe propriety treating your superiors with disrespect and your inferiors with harshness, and thus harmonious co-operation be lost, you will not only be a blight upon the troops but also become unpardonable offenders against the state.

(3) „The soldier and the sailor should esteem valour. Ever since the ancient times, valour has, in Our country, been held in high esteem, and without it Our subjects would be unworthy of their name. How then should the soldier and the sailor whose profession it is to confront the enemy in battle, forget even for one instant to be valiant? But there is the true valour and the false, each different from the other. To be incited by mere impetuosity into violent action cannot be called true valour. The soldier and the sailor should have sound discrimination, cultivate self-possession, and form their plans with deliberation. Never to despise an inferior enemy, nor to fear a superior, but to do their duty-this is true valour. Those who thus appreciate true valour should, in their daily intercourse, place gentleness above all and seek to win the love and respect of others. If you affect valour and act with violence, the world will in the end detest you and look upon you as wild beasts.

(4) „The soldier and the sailor should highly value faithfulness and righteousness. Although faithfulness and righteousness are the ordinary duties of men, yet the soldier and the sailor in particular, if they are without them, cannot remain in the ranks even for a day. Faithfulness implies the keeping of one's word, and righteousness, the fulfilment of one's duty. If then you wish to be faithful and righteous in any thing, you must carefully consider at the outset whether you can accomplish it or not. If you thoughtlessly agree to do something that is vague in its nature and bind yourselves to unwise obligations, and then if you try

to prove yourselves faithful and righteous, you may find yourselves in great straits from which there is no escape. In such cases, your regrets will be of no avail. Hence you must first make sure whether the thing is right and reasonable or not. If you are convinced that you cannot possibly keep your word, or maintain your righteousness, you had better abandon your engagement at once. Ever since the ancient times there have been not a few deplorable instances of great men and heroes who, overwhelmed by misfortune, have perished and left a tarnished name to posterity, simply because, in their effort to be faithful in small matters, they failed to discern right and wrong with reference to fundamental principles, or because, losing sight of the true path of public duty, they kept faith in private relations. You should, then, take serious warning by these instances.

(5) „The soldier and the sailor should lead a simple life. If you do not make simplicity your aim, you will become effeminate and frivolous, and acquire fondness for luxurious and extravagant ways. You will finally grow selfish and sordid, and your mind will sink to the last degree of baseness, so that neither loyalty nor valour will avail to save you from the contempt of the world. It would be far short of the truth to say that you will thus fall into a life-long misfortune. If this evil once makes its appearance among the soldiers and the sailors, it will certainly spread like an epidemic, and martial spirit and moral will instantly decline. Although, being greatly concerned on this point, We have lately issued disciplinary regulations and warned you against this evil, still, being beset with anxiety lest this vice should break out, We hereby re-iterate Our warning. Never do you, soldiers and sailors, neglect this injunction.

„These five articles should not be lost sight of even for a moment by the soldier and the sailor. Now, for putting them into practice, the all important thing is sincerity. These five articles are the spirit of Our soldiers and sailors, and sincerity is the spirit of these articles. If the heart be not sincere, words and deeds however good are all mere outward show and can be of no use. If only the heart be sincere, anything can be accomplished. Moreover, these five articles are the grand Way of Heaven and Earth and the universal law of humanity; and they are easy to observe and carry out. If you, soldiers and sailors, in strict obedience to Our instructions, will observe and carry out these principles and fulfil your duty of grateful service to the country, it will be a source of joy, not to Ourselves alone, but to all the people of Japan."

This Rescript to the soldiers and sailors is indeed the soul of „Bushido". From time immemorial „Bushido" has been observed by the warriors of Japan. It achieved its development during the feudal ages and in the present era of Meiji it still inspires the soldiers. His Majesty set forth this spirit in words clearly to be understood by every one. This Rescript is read to the troops every now and then and is recorded in the memorandum-book carried by every soldier, so that he may learn it by heart. It is every soldier's golden rule, to be born in mind day and night. Furthermore, every Japanese being a guardian of the country, it is necessary that ordinary people as well as soldiers should be well acquainted with this Rescript.Consequently it is inserted in most of the text-books for use in Middle-class education.

The three great Imperial Rescripts named above form the source of morality in present Japan. You may ask me: How can an Imperial Rescript possess the power of ruling the hearts of men? Setting aside the age of the gods, Japan has been reigned over by one hundred and twenty-one generations of Emperors and Empresses-from the Emperor Jim*u* to the present Emperor- for two thousand five hundred and seventy two years. During all these years the throne has been occupied by but one unbroken line of dynasty and every one of the sovereigns ruled the people with benevolence and compassion, calling them their „Omitakara" or „great honourable treasures", and the people on the other hand served them with loyalty, revering them as „Akitsumikami" or „the living god". The sovereign and people have ever been in the same relation as the parent and child. The generations of Emperors have instructed the people with Rescripts or guided them by unwritten precepts. The subjects, on their part, have taken pleasure in obeying the Imperial Rescripts and few have intentionally disobeyed them. His present Majesty, especially, has been unrivalled in all ages for the boundlessness of his virtues; for since his accession he has ruled his people with loving affection and exerted himself for the peace of the country. The people, on their part, have been so deeply impressed by his goodness, that everyone instinctly sits up straight at the mention of a Rescript and listens to it with the greatest respect. This is how we can maintain our national morality in Japan while excluding religion from our teaching.

(Présenté en anglais.)

# SOME ASPECTS OF MORAL EDUCATION IN INDIAN SCHOOLS

BY H. J. BHABBA

INSPECTOR GENERAL OF EDUCATION IN MYSORE

In India the school is the most important factor in moulding the character of boys and girls. The influence of the home which is perhaps the most potent factor in the cultivated families of advanced communities would on account of the low state of girls' school education in India be wholly wanting or of little importance, if it were not for the fact that religious and social customs have from time immemorial trained the wife and mother to become most patient, selfsacrificing and devoted to her husband and children. Her noble example even though she may not have much school education cannot but have an elevating effect on the character and conduct of her children. The influence of society in general, however, is not equally beneficent. The comparatively low state of morality and ignorance prevailing among the masses of India fails to provide a strong public opinion in matters of morality and conduct. There is also a great dearth of religious teachers of deep learning and noble character who can raise by their teaching and example the moral tone of the community. The chief or only means therefore of making the rising generation moral in India is the school.

In school it is not possible, on account of the great diversity of the religions professed by the parents of the pupils, to base moral instruction on religion, however necessary most educationists may think it to do so, especially in the case of little children. In all schools maintained from public funds therefore education is purely secular, and no reference is made to the religious sanction of moral rules.

Schoolchildren of different ages require different methods of teaching morals. Little children in the primary classes below the age of 8 accept moral rules solely on the authority of the parent or teacher, because they love and revere the parent or teacher and fully believe that the rules of conduct which they are taught are entirely for their good. In the next stage from 8 to 12 or 13, the teaching of

morality has to be connected with incidents that are happening to or before the child, both in school and at home, and the teacher has to rely upon obvious or common-sense reasons chiefly based on the consequences of actions. In the High School stage it is possible to discuss the various aspects of each question, such as the virtues of truthfulness and self-sacrifice and the law of libes, with reference to the personal or social sanction but not necessarily to the religious sanction. An earnest and religious teacher however would naturally refer at times to the religious sanction, and his earnestness and sincerity may exercise a wholesome influence on the morals of his pupils, but such a reference is not necessary to make the moral teaching effective. In Indian schools therefore it is no disadvantage on the whole to make morality independent of religion.

It is the fashion to devoid direct moral instruction in schools, because the personal influence of the teacher and the indirect influence of the life and discipline of a wellregulated school are far more effective in moulding the character of the pupils than any amount of preaching and discussion. But such personal influence of the teacher and indirect influence of the corporate life of a school is best felt only in the superior class of boarding schools and not in day schools, where the pupils spend at the most about one-fourth of their wakinghours, chiefly in learning the subjects of their class. To these pupils direct moral instruction is of great use. This direct instruction makes them think on questions of right and wrong which they are otherwise apt to neglect, and provides a basis or justification for moral rules, which would not necessarily have much binding force if they were only indirectly and unconsciously learnt.

Direct moral instruction comes natural to Indian teachers and their pupils. From time immemorial the village schoolmaster in India has been looked upon not only as the most learned but also as the wisest member of the village community, to whom the villagers resort for help and guidance in times of difficulty. His authority over his pupils is supreme and undoubted, and his chief duty is to enforce good conduct and form the character of his pupils according to his own ideals. From ancient times the teaching of morals has been a regular feature in the curriculum of village schools. At the present time in remote villages school opens with a short prayer in Sanskrit to a deity, which is followed by a vernacular recitation in verse giving in detail the duties of the pupil from morning till bed time. An Indian boy never objects to direct moral instruction. From early childhood he sees elderly people following implicitly the religious and social rules enjoined by the shastras. Respect for authority is deeply ingrained in him from infancy. The introduction of direct

moral instruction therefore into all Indian schools does not seem to be difficult or contrary to traditional usages and customs.

There is abundant material in Indian literature on which direct moral instruction can be based. The selection of the material with the help of Indian scholars is not a matter of much difficulty. But the teaching has to be adapted to the capacity of the pupil at each stage. Instruction to children below the age of 8 is best imparted by means of pictures and stories selected from the Mahabharata, the Bhagvata, the Ramayana. There are also collections of moral stories like Kathasaritasagara, Kathavali, Panchatantra, not to mention more modern works. Stories from Indian sources are more likely to appeal to Indian children than those taken from foreign sources. The same kind of instruction, by means of fairy tales, stories and fables of a slightly higher order, may be continued to the age of 11 or 12. Besides the above collections the Jatakamala (Budhist birth stories) would be valuable to draw from. For Anglo-Vernacular Middle Schools, the excellent books published under the auspices of the moral education League of England like Waldegrave's Teacher's Handbook of Moral Lessons, Reid's Manual of Moral Instruction, Gould's Children's Books of Moral Lessons Series 1 to 4, and also books like Foerster's Art of Living are the most suitable. For High School Forms, the materials may be taken from the same books or judiciously selected from the Mahabharata, the Ramayana, the Bible, the Koran, the Gita and even books descriptive of Eastern heroism like Todd's Rajasthan and Frere's Old Deccan Days. In the High School Classes the different aspects of moral questions have to be reasoned out and the bases of moral rules discussed. In colleges the Professors of Literature and History and others can arrange weekly discourses on moral subjects for the students of a more or less luminous character. The nature of the discourse would depend on the learning and zeal of the lecturer. It will suffice if it be of a stimulating character and can make the hearers think on moral topics of importance arising out of past and present social and political conditions.

(Présenté en anglais.)

# SITTLICHE ERZIEHUNG UND NAZIONALES LEBEN

VON CHARLOTTE VON GEÖCZE.

BUDAPEST

---

Unsere moderne Civilisation, auf welche wir mit Recht so stolz sind, weist dem ungeachtet beunruhigende Symptome auf.

1.) Die *Lockerung der Familienbande* — die sich einesteils im Einkindsystem, anderntheils in der steigenden Zahl der Scheidungen und der wilden Ehen kund tut. Allen diesen Uebeln liegt der Egoismus, die Genusssucht, oft der Materialismus und die Scheu vor der Verantwortlichkeit zu Grunde.

2.) Die *steigende Kriminalität*, besonders der Minderjährigen, welche mit der immermehr um sich greifenden Immoralität und Sinnlichkeit, sowie mit der Geld — und der daraus erwachsenden Spielsucht zusammenhängt. Verrohung einerseits, Ueberverfeinerung andererseits — das Resultat sind Missetaten und Perversitäten, nach deren Gleichen wir in die Verfallzeit Roms zurückgreifen müssen. Und eine betretende Abgestumpftheit des öffentlichen Gewissens, die sich in den freisprechenden Verdicten der Schwurgerichte bekundet.

3.) Die *Verwilderung der Gesellschaft* — der systematisch genährte und offen verkündete Klassenhass, ein Spott des Altruismus, und als dessen Folge, die Verrohung der Massen, das Aufwiegeln zur Uebertretung des Gesetzes, zur Einschränkung der persönlichen Freiheit, zur Verwüstung des fremden Eigentums, ja zur Gefährdung des menschlichen Lebens, zur Sabotage und zum Zeitvergeuden — (beides Betrug mit der Arbeit, welches sich mit der Ehrlichkeit des Arbeiters nicht vereinbaren lässt); von Seiten des Arbeitsgebers die Ausnützung, der Wucher mit der menschlichen Kraft und die lieblose Härte, die den Hass erzeugt — das sind die tiefen Schatten unserer glänzenden Zeit.

4.) Auf *wirtschaftlichem Gebiet* die unbegrenzte Macht des Geldes, (wie sie die Trusts beweisen) der ungesunde Wettstreit, die falschen Bankrotten, der Wucher in allen Gestalten und, als Folge dessen, die Verarmung und die Auswanderung.

5) Im *öffentlichen Leben* der allgemeine Verfall — die Nichtachtung der Gesetze, der Missbrauch der Gewalt, die Bankrotte des Parlementarismus, die Panamas und Panaminas aller Art, das Protektionssystem und das Strebertum, die Vergiftung des Volkes durch den Alkohol, u.s.w. Alldies Folge des alle Schichten durchdringenden Materialismus.

Alles Uebel, welche die moralischen Grundlagen der Gesellschaft zersetzen. Das Nazionalleben aller Kultur-völker ist in Gefahr. Denn:

A.) im *Privatleben*: das Lockern der Familienbande und das eigenmächtige Einschränken der Kinderzahl (das sogar schon in England um sich reisst) führen zur Unfruchtbarkeit der Rasse, schwächen dadurch die Nazion — es ist ein moralischer nazionaler Selbstmord, der immer zur Zeit des tiefsten sittlichen Verfalls eintritt, dem immer der Verfall der nazionalen Macht folgt — in Athen vor dem peloponnesischen Kriege, in Rom während der Kaiserzeit, vor dem Umsturz des Reiches;

B.) im *gesellschaftlichen Leben:* führt die Verrohung der Massen durch den Klassenhass zur sozialen Auflösung und verhindert den Kulturfortschritt;

C.) *im wirtschaftlichen Leben:* machen die ewigen Strikes, die Sabotage, das Zeitvergeuden der Arbeiter und der ungesunde Wettstreit die nazionale Produktion unsicher, bringen fatale Krisen hervor und erschüttern das Vertrauen des Auslands und das wirtschaftliche Gleichgewicht;

D.) im *öffentlichen Leben:* schwächen die Missbräuche die gezetslichen Grundlagen des nazionalen Lebens, sie trüben die Reinheit der Wahlen sie untergraben die Achtung des Gezetses, sie liefern den Schwachen dem Starken aus und führen zur Tyrannei der Klassen und der Parteien und stören dadurch die gesetzliche Ordnung.

Darum liegt es im Interesse jeder Nazion diese Uebel durch jedes mögliche Mittel zu bekämpfen und besonders ihnen durch eine zielbewusste und konsequent durchgeführte sittliche — soziale Erziehung vorzubeugen. Ob sie dieses Ziel zu erreichen im Stande sind, ist eine Existenzfrage für sie.

Also *der Kampf gegen den sittlichen Verfall, welcher die Lebenswurzeln der Nazion gefährdet* — das ist die Aufgabe; d.h.:

A.) Das Wiederherstellen der *Reinheit des Familienlebens* und das Kräftigen des Familiensinnes und des Pflicht- und Verantwortungsgefühls; und dadurch die Mehrung der nazionalen Kraft.

B.) Die *Milderung der Sitten* um dadurch die sozialen Gegensätze zu mildern, den sozialen Frieden herzustellen, und den gemeinsamen Fortschritt, das allgemeine Gedeihen, und die soziale Harmonie zu ermöglichen.

C.) Die *Bekämpfung des Egoismus* in Unternehmer und Arbeiter und das wieder Einsetzen der Ehrlichkeit in ihr altes Recht, um der nazionalen Produktion das Vertrauen und eine feste Grundlage zu sichern.

D.) Das *Pflichtgefühl* und das Gefühl der *Verantwortlichkeit* zu wecken, das öffentliche Gewissen empfindlicher zu machen und die Achtung vor dem Gesetz und der Constitution zu erhöhen, um dadurch die gesetzliche Ordnung zu festigen und eine unbescholtene Administration zu ermöglichen.

Das alles muss auf der ganzen Linie durch *alle Faktoren der moralischen und sozialen Erziehung*, durch praktisches paedagogisches Verfahren in Angriff genommen werden; keines dieser Punkte darf vernachlässigt werden. Sie alle müssen dazu beitragen, den Uebeln zu steuern. Denn auf dem heutigen Standpunkt der Sozial-Psychologie ist es nichts Neues mehr, dass *die Schule nur ein Faktor der sittlich-sozialen Erziehung ist.* Alle tragen dazu bei und sind daher auch alle verantwortlich, die irgendwie die Handlungen der Menschen zu bestimmen und ihren Willen zu lenken befügt sind, oder dazu die Macht haben. Die Erziehung wird mit der Kindheit nicht abgeschlossen; es ist ein Prozess, der durch die Verhältnisse immer fortgesetzt wird; und die *Selbsterziehung* beginnt ja erst mit der Selbständigkeit. Es giebt keine versteinerte menschliche Seele; sie ist ein lebendiger Organismus, anpassungsfähig und der Nahrung bedürftig und den biologischen Gesetzen unterworfen, wie irgend einer. Also *Milieu*, und *äussere Verhältnisse* üben auf sie einen beständigen Eindruck und wirken immer bildend auf sie ein. Der andere Faktor ist der *eigene Wille;* diesen zu lenken ist die grosse Aufgabe; aber auch hier spielen die Verhältnisse mit.

Welche sind nun diese *Faktoren*, verantwortlich für die sittliche Richtung des Individuums? — und daher verpflichtet an seiner moralischen Hebung zu arbeiten?

1.) Die *Familie* — in ihrer sittlichen Atmosphäre entwickeln sich die frühesten zarten Keime; die hier erhaltenen Eindrücke begleiten den Menschen bis zum Tod, sie sind die Wurzeln seines unbewussten innern Lebens. Darum muss alles aufgeboten werden, um das Heim je günstiger zu gestalten; die Wichtigkeit aller sozialen Arbeit im Schutze der Familie und des Heims besteht eben darin, dass sie der keimenden jungen Menschenseele eine gesundere sittliche Atmosphäre sichert. Denn das Elend begünstigt Pilze und Miasmen. — Darum muss alles aufgeboten werden, um besonders die Mütter auf ihre Mutterpflicht auch in der sittlichen Leitung ihrer Kinder vorzubereiten. Jedoch nicht nur die unwissenden Mütter armer Kinder, sondern auch die gebildeten reicher Sprösslinge, verlockt ja Reichtum so leicht zu Egoismus und Hochmut, und das sind eben die schlimm-

sten Hindernisse im Wege der Sozialpaedagogik. Noch schlimmer, als das Elend.

2.) Die *Schule* — vom Kindergarten bis zur Universität. Arbeitet doch die Familie oft unbewusst und planlos. Hier müssen der Jugend die allgemein giltigen sittlichen Wahrheiten und Gesetze planmässig und zielbewusst beigebracht und ihr Wille zur Befolgung derselben gelenkt werden. Alle Errungenschaften der modernen Psychologie sind für die Gesellchaft nur sofern von praktischem Wert, als sie die Erreichung dieses Ziels zu befördern im Stande sind. Darum ist es eine Hauptaufgabe einer jeden Art von Schule (sei sie eine Volks-, Mittel-, Hoch- oder Fachschule) und aller Fortbildungsanstalten für Erwachsene (also aller Organe des Frei-unterrichts, University-Extension, u.s.w.) die, dem Alter, dem Geschlecht und den Verhältnissen ihrer Zöglinge entsprechendsten und wirksamsten Mittel der sittlich-sozialen Erziehung, zu finden und anzuwenden, Kein Zweifel mehr, dass die blosse, einseitige intellektuelle Kultur unzulänglich ist; sie muss durch die sittliche Bildung ergänzt werden. Sind ja Verstand und Kenntnisse ohne moralische Grundlage die gefährlichsten Waffen für die Feinde der Gesellschaft.

3.) Die Kirche — durch den religiös-moralischen Unterricht in Schule und Kanzel, durch ihre Autorität, durch ihre Macht über das Gewissen und durch die Kraft des Glaubens die Leidenschaften zu zügeln. Die blosse Einsicht vermag es nie. Es bedarf hierzu höherer Kräfte: der Sanction des religiösen Glaubens. Darum müssen die Priester zu ihrem hohen Amt erzogen werden und durch ihr persönliches sittlich-reines Leben ihrer Lehre den praktischen Nachdruck verleihen. Ihre Verantwortung ist doppelt schwer, wenn sie die sittlichen Glaubenslehren durch ein schlechtes Beispiel lügenstrafen.

4.) Die *Gesetzgebung* — durch die Gesetze, die ja nur angewandte sittliche Grundsätze sind. Das sittliche Niveau einer Gesellschaft wird durch seine Gesetze gekennzeichnet; und für die Majorität derselben bezeichnet es auch die maximale Höhe die sie zu erreichen trachtet; nur wenig edel angelegte Naturen bilden sich ein höheres ethisches Ideal. Darum muss in den Gesetzgebern das Gefühl ihrer Verantwortlichkeit lebhaft da sein — nie sollten sie sich hinreissen lassen, das Gesetz zu übertreten oder sich Mandate durch unerlaubte Mittel zu erwerben. Nichts wirkt so zerstörend auf die Achtung vor dem Gesetze, als dessen Missachtung durch die Gesetzgeber selbst; und dem parlamentären System hat nichts so schwere Wunden beigebracht, als die Käuflichkeit der Mitglieder in einzelnen Ländern.

5.) Die *Regierung* mit allen ihren lokalen Organen, weil sie zur Vollstreckung der Gesetze bestimmt ist. Wie sie die Macht handhabt, so gestaltet sich der praktische Begriff vom Gesetze in der Seele der

Menge.Tritt sie das Gesetz mit Füssen, kann unmöglich erwartet werden, dass im öffentlichen Leben ein hohes ethisches Maass oder eine grosse Achtung vor dem Gesetze sich geltend machen. Kommt bei Ernennungen die Protektion zur Geltung, so wird die grösste Sorge der jungen Kandidaten sein, sich je einflussreichere Protektoren zu sichern; werden egoistische Streber begünstigt, so wird das Strebertum unter der Jugend um sich greifen.Und die anti-alkoholistischen Vereine bemühen sich ganz umsonst, so lange der Staat aus schnödem finanziellen Interesse die Massenvergiftung durch den Alkohol systematisch befördert. Dasselbe gilt vom Nikotin, vom Opium oder von der Lotterie. Eigentlich ist es auch eine kurzsichtige Politik mit Hilfe von Immoralität oder Gift zu regieren; sind ja die festesten Stützen des Staates die absolute Ehrlichkeit und Gewissenhaftigkeit aller Funktionäre und die physiche und moralische Gesundheit des Volkes selbst. Sie sind auch die sichersten Grundlagen des ökonomischen Gedeihens. Was krank und morsch ist — ob physisch, ob moralisch — muss früh oder spät zusammenbrechen.

Das allerschlimmste ist aber wenn die Organe der Regierung oder der lokalen Administration der Bestechung, welcher Art immer, zugänglich sind. Dann ist es gleichviel, ob das System absolut oder republikanisch ist, die Fäulnis verbreitet sich von oben und vergiftet das innere Lebensmark der Nazion. Der Umsturz muss folgen.

Darum muss die Regierung bei der Handhabung der Macht das Gesetz und die sittlichen Prinzipien heilig in Ehren halten; dadurch wird sie der mächtigste Faktor der sittlichen Erziehung der Nazion.

6.) Nicht nur die Regierung, alle üben eine grosse Macht über den Willen anderer aus, und tragen somit zur sittlichen Hebung oder Erniedrigung derselben bei, die als *Leiter* und *Vorstände* irgend einer Institution, irgend einer Anstalt, irgend einer Wirtschaft, einem Geschäft oder nur einem Hauswesen vorstehen. Ihr sittliches Niveau kommt bei der Leitung zur Geltung , und diesem Niveau passen sich zumeist ihre Untergebenen an. Es steht in ihrer Macht sie zu bessern, edlern Menschen heranzuerziehen, oder sie zu moralischer Gemeinheit herabzusetzen. Strenge, mit Güte gepaart, aber immer eine scharfe Kontrole und strenge Gerechtigkeit — das hält auch die schwächern Charaktere (und sie sind in der Mehrzahl) auf dem geraden Weg.

Ebeso gross ist die Verantwortung der *Volksführer*, die durch ihre Beredsamkeit mit den Gefühlen der unwissenden Menge leichtes Spiel haben; sie gebrauchen sie oft nur als Spielzeug und üben ihre Macht auf die gewissenloseste Art. Die Folge ist oft Erbitterung in der enttäuschten Menge, die zu spät erkennt, dass sie durch ihren egoistischen Führer geprellt wurde. Hingegen aufgeklärte und edle Führer können das Volk auf das Beste beeinflussen.

7.) Die *Gerichtshöfe* — die durch ihre Urteile ihre Unparteilichkeit, ihre moralische Wertschatzung und ihre Gesetzauslegung unendlich viel dazu beitragen können, die Achtung vor dem Gesetze und die sittliche Auffassung der Gesellschaft zu erhöhen. Besonders gilt dies von den Schwurgerichten, deren freisprechende Verdikte sehr viel dazu beigetragen haben, das sittliche Gefühl der halbgebildeten, zeitunglesenden Menge zu schwächen. Ein gewisser moralischer und intellektueller Census wäre nötig, damit nur solche als Geschworne fungieren dürften, welche die Kriminalfälle beurteilen und ihrer Verantwortung Rechnung tragen können.

8.) Die *Presse*, die *Litteratur*, das *Theater*, und die *Kunst*, denn sie geben der Phantasie Nahrung, erregen durch ihr heutiges Streben nach Sensation die Nerven, verwirren oft das sittliche Gefühl oder stümpfen es ab und legen oft den Keim zur sittlichen Verkommenheit (Nick Carter, etc.) Unsichtbare Erzieher sind sie; besonders die *Presse*, als intimer Begleiter des täglichen Lebens, dessen wohltätigen oder schädlichen Einfluss der moderne Mensch in seinem Heim, auf der Gasse, im Amt, im Kaffeehaus, auf der Reise, überall ausgesetzt ist. Es gibt heute keinen Faktor der für die sittliche Verrohung und Zersetzung mehr verantworlich wäre, als die Zeitung, die das tägliche Brot des Geistes, ja sogar der Seele geworden ist; (und vielleicht ihr Nebenbühler, das Kinematograf, das die Zeitungssensationen in beweglichen Bildern — also noch nervenpackender — darstellt). Sie ist verantwortlich — durch die minutiöse Darstellung von Scheusslichkeiten aller Art — für die Brutalisation der Menge; sie hat dieselbe an die blutigen Missetaten gewöhnt und sie gegen die empörendsten Grausamkeiten abgestumpft.— Die Reaction muss erfolgen. Alle menschlichen Institutionen sind der Reform unterworfen; die Presse darf keine Ausnahme machen. Und auch die Kunst muss zu ihrem edlern Beruf zurückkehren und nicht ein Agent der Verrohung, sondern der Veredlung werden.

9.) Die *Moderne Civilisation* selbst, die, wie jede Hyperkultur, durch ihre Genüsse und Bequemlichkeiten, Körper und Charakter nicht stählt, sondern verweichlicht und zur Charakterschwäche führt. Es muss ein spartanischer Zug wieder in die Erziehung kommen. Perioden verweichlichter Civilisation haben immer Reaktionen — Rückkehr zur Natur — zur Folge gehabt. Dies muss auch jetzt erfolgen. Der einzelne Mensch (vielleicht ein heiliger Augustin) ist nur selten im Stande sich aus verderbter Hyperkultur zur sittlichen Reinheit empor zu schwingen; aber der grosse gesellschaftliche Organismus hat verborgene Lebensquellen, die mit frischer Urkraft hervorbrechen und die sittliche Verjüngung bewirken, so oft es nötig ist. Die moderne Gesellschaft ist sehr gealtert; darum kann die Verjüngung nicht mehr ferne sein.

Wir müssen darauf hoffen; *aber wir müssen auch daran arbeiten.* Wie alle Faktoren diese Pflicht erfüllen, davon hängt in allen Ländern der wirkliche Aufschwung des Nazionallebens ab. Darum darf sich das Interesse in der moralischen Erziehung nicht auf den engen Kreis der Fachpaedagogen beschränken; es ist eine Frage, die vollste Aufmerksamkeit der denkenden Patrioten erfordert.

(Présenté en allemand.)

## PREMIERE DIVISION

# C

## DER CHARAKTERBEGRIFF

VON OBERSTUDIENRAT DR. GEORG KERSCHENSTEINER

MÜNCHEN

Unter „Charakter" verstehen die Menschen zunächst jene beharrliche Verfassung der Seele, wonach jeder Willensakt durch dauernd in ihr aufgerichtete Grundsätze oder Maximen eindeutig bestimmt ist. Der so formulierte Begriff ist ein Wertbegriff.

Neben diesem Wertbegriff verbinden wir aber auch noch einen anderen Begriff mit den Worte „Charakter", etwa denselben, den wir meinen, wenn wir vom Charakter einer Menschenrasse, einer Tierfamilie oder einer Pflanzengattung sprechen. Es ist damit gemeint eine Summe von Eigenschaften, die mehr oder weniger eindeutig das Wesen des betreffenden Individuums bestimmen. Hier haben wir einen Begriff, der gewisse äussere Merkmale eines Menschen Handlungen zu einer Gesamtvorstellung zusammenfasst.

Ich möchte aber noch einen dritten Begriff des Charakters aufstellen, nämlich denjenigen Komplex von psychischen Eigenschaften, also von inneren Merkmalen eines Menschen, vermöge welcher durch autonome oder heteronome Erziehung die Art, Dauer, Mannigfaltigkeit und Richtung des Handelns ein bestimmtes, festes Gepräge überhaupt erst erhalten kann. Ich will ihn den psychophysischen Charakter nennen.

Dieser Komplex ist bis jetzt nur wenig untersucht worden. Indem wir diese Untersuchung vom Gesichtspunkte der Erziehung aus vornehmen, spaltet sich dieser Komplex von Seelenkräften in zwei von einander verschiedene Teilkomplexe, verschieden sowohl in ihrem Ursprung als auch in ihrem Verhalten gegenüber der Erziehungstätigkeit. Den einen Teilkomplex will ich als den biologischen Charakter des Menschen bezeichnen; er deckt sich im wesentlichen mit dem, was Ribot in der „Revue philosophique" im Jahre 1892 schlechtweg als Charakter bezeichnet. Er umfasst Eigentümlichkeiten des Empfindens und Handelns, die ihren Ursprung in jenen Trieben und Anlagen haben, die auch das Tier besitzt, die also ohne Einfluss der höheren geistigen Funk-

tionen sich äussern. Es ist der Kräftekomplex der biologischen Individualität, ein Komplex, der im allgemeinen angeboren ist.

Diesem Kräftekomplex des biologischen Charakters steht ein anderer Kräftekomplex gegenüber, nämlich jener, der es der Erziehung ermöglicht, der Art, Mannigfaltigkeit und Richtung des Handelns mehr ein dauerndes Gepräge zu geben. Ich will diesen Komplex den intelligiblen Charakter nennen, weil er im wesentlichen jene Kräfte umfasst, die vom Vorstellungsleben und den ihm zugrunde liegenden Nervenprozessen ausgehen. Die Bezeichnung „intelligibler Charakter" ist schon einmal von Kant gebraucht („Kritik der reinen Vernunft"), aber in einem ganz anderen Sinne. Er hat dort gar nichts mit der Intellingenzfunktion zu tun. Kant wollte damit den Charakter des Dinges an sich kennzeichnen.

Die Notwendigkeit der Untersuchung des intelligiblen Charakters hat zum erstenmal der amerikanische Philosoph John Dewey in seinem Büchlein „Moral Principles in Education" Boston 1909. Houghton Mifflin & Co., betont." Es ist ein Gemeinplatz", meint er, „zu sagen dass der Zweck der Schularbeit die Entwicklung des Charakters ist. Die Schwierigkeit liegt darin, dass wir keine bestimmte Vorstellung von seiner inneren Seite als eines Systems von inneren Kräften haben." Ich kann auf die ganz kurzen Bemerkungen, die Dewey in dieser Hinsicht macht, nicht eingehen. Eine genaue Untersuchung (vergl. „Charakterbegriff und Charaktererziehnug". Verlag B. G. Teubner, Leipzig 1912) hat mich dazu geführt, vier Grundelemente des intelligiblen Charakters zu unterscheiden: Die Willensstärke, die Urteilsklarheit, die Feinfühligkeit und die Aufwühlbarkeit. Willensstärke und Urteilsklarheit sind schon länger als Bedingungen einer möglichen Charaktererziehung erkannt.

Die Willensstärke drükt sich in zwei grossen Hauptformen aus: in den mehr passiven Formen der Festigkeit, Ausdauer, Geduld, Beharrlichkeit, und in den mehr aktiven Formen des Mutes, Unternehmungsgeistes und der Tapferkeit. In beiden Formen ist Stetigkeit und Dauerhaftigkeit das wesentliche Moment. Explosive Willensakte des cholerischen oder sanguinischen Menschen sind ebensowenig ein Zeichen von Willensstärke wie Trotz, Eigensinn oder Starrköpfigkeit. Der Mensch mit starkem Willen ist derjenige, der ohne Wanken auf die leiseste Stimme in seinem Innern hört und der, wenn die todbringende Ueberlegung kommt, ihr ins Auge schaut, ihr zustimmt, sie festhält und bejaht trotz der Fülle erregender Vorstellungen, die sich erheben und die bestrebt sind, sie aus dem Bewusstsein zu verdrängen. Eine Vorstellung willkürlich lange Zeit festhalten zu können (was immer neue Willensakte erfordert, weil die willkürliche Aufmerksamkeit sich immer nur auf Sekunden ausdehnt), ist ein sicheres Zeichen von Willensstärke.

Die Urteilsklarheit ist ein Produkt der logischen Denkfähig-

keit. Wie kein gesunder Mensch ganz willenslos ist, so ist auch keiner ganz urteilslos. Aber die Mehrzahl der Menschen ringt sich in ihrem ganzen Leben nicht zu den Gewohnheiten logischen Denkens durch. Der naive Mensch denkt ohne wesentliche Reflexion. Er akzeptiert leicht die unmittelbar aufstossenden Folgerungen, die in seinem Bewusstsein aufsteigen. Sein gewöhnlicher Fehler ist: post hoc: ergo propter hoc. Der logisch geschulte Mensch dagegen prüft jede Schlussfolgerung auf alle ihre Konsequenzen, ehe er sie akzeptiert. Er verhält sich stets zaudernd und misstrauisch gegen seine eigenen Einfälle, wie gegen die Annahme der Behauptungen anderer. In dieser zuwartenden Haltung des Geistes, die mit nörgelnder Zweifelsucht nicht zu verwechseln ist, liegt die Tugend der Besonnenheit. Ohne die Erziehung zu dieser Tugend gibt es keine Charaktererziehung.

Die dritte Wurzel für die Ausbildung des Charakters ist die F e i n f ü h l i g k e i t. Sie ist gekennzeichnet durch das Verhalten der Menschen gegen die Eindrücke der Umwelt, durch die Leichtigkeit oder Schwerfälligkeit der Reaktion gegen äussere Reize. Wie das alte Spinett ein schwerfälliges, hart ansprechendes Instrument war gegenüber dem heutigen Bechstein oder Blüthnerflügel, der die leisesten Schattierungen des Fingerdrucks in seinen Tönen wiedergibt, so stehen auch den stumpfen Seelen die leicht ansprechenden, empfindsamen Seelen gegenüber, und wie die Sinnesorgane der verschiedenen Menschen ganz verschieden empfindlich sind und der Tondifferenzen hört, Farbenschattierungen sieht, Geruch- und Druckverschiedenheiten wahrnimmt, die dem anderen völlig verborgen bleiben, so sind auch die einen Seelen für tausenderlei Situationen und Verhältnisse empfänglich, welche die anderen Seelen völlig unberührt lassen. Diese F e i n f ü h l i g k e i t der Seele ist nicht blos L e i c h t i g k e i t der Reaktion, wie es das Merkmal der Choleriker und Sanguiniker ist, sobald g e w i s s e Reize an sie herantreten, sondern sie ist auch M a n n i g f a l t i g k e i t der Reaktion. Es gibt Personen, welche aus dem Menschengewoge der Stadt London und seinem Leben und Treiben ohne andere Erlebnisse zurückkehren als dem einen, dass es schrecklich war, und es gibt Menschen, denen eine Reise durch die Wüste zu einem Ereignis voll von tausenderlei Erfahrungen wird. Unter Feinfühligkeit meine ich weiter nicht bloss ein bewusstes und durch blitzschnell sich vollziehende Denkakte eintretendes Verhalten des Menschen gegen äussere Verhältnisse, sondern noch öfter unbewusstes, instinktives Verhalten, wie es Leute von sogenanntem angeborenen Takt an den Tag legen.

Takt, leichte Einfühlung in neue Verhältnisse, Anpassungsfähigkeit, Zartgefühl, instinktive Rücksichtnahme, Geistesgegenwart sind Aussenungen der Feinfühligkeit. Angeborene Instinkte, Zuneigung, rasche Auffassungsgabe, Schnelligkeit des Vorstellungsverlaufes und der Ur-

teilsbildung sind Seitenwurzeln dieser Hauptwurzel. Vielfache und frühzeitige Betätigung im Dienste von Personen und Sachen ist das einzige Mittel, sie zu entwickeln. Durch blosses Buch- und Gedächtniswissen wird diese Eigenschaft nicht direkt gefördert, denn sie ist eine unmittelbare Reaktion realen Verhältnissen gegenüber. Harte Kindheit, brutale Schulverhältnisse, schweres Unglück, unheilbare Leiden töten die Feinfühligkeit. Wie eine Wage mit zunehmender Belastung immer unempfindlicher wird, so wird auch eine Seele immer stumpfer, einen je grösseren Druck die Verhältnisse auf sie ausüben. Es gibt Leiden, die den Menschen zur völligen Apathie führen. Es gibt Erziehungsmethoden, die eine völlige Gleichgültigkeit gegen alle äusseren Anregungen erzeugen. Liebe, Güte und Vertrauen in der Kinder- und Schulstube, Mannigfaltigkeit der Verhältnisse, in welche die Tätigkeit des Menschen verwickelt wird, beackern den Boden, auf dem die Feinfühligkeit sich entwickelt. Feinfühligkeit des Erziehers ist eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der Zöglings. Leider sind feinfühlige Erzieher, wie feinfühlige Menschen überhaupt, eine recht seltene Erscheinung, und unsere heutigen Schulsysteme sind nicht so organisiert, dass diese Erscheinung in nächster Zeit häufiger wird.

Zu diesen drei Wurzeln kommt aber noch eine vierte. Weder Wille noch verstand, noch Feinfühligkeit sind isolierte Erscheinungen unseres geistigen Lebens. Ihre Entwicklungsfähigkeit hat sogar eine gemeinsame Ursache, die ich mit Aufwühlbarkeit des Gemütsgrundes bezeichnet habe. In dieser Aufwühlbarkeit liegt wohl das stärkste Geheimnis aller grossen Charaktermenschen, aller grossen vaterländischen Helden, aller Religionsstifter, aller wahrhaft grosse Dichter, Musiker und Maler. Ich meine darunter den Grad und die Ausdehnung des Ergriffenwerdens der Seele von Wharnehmungen und Vorstellungen, also den Umfang und die Dauerhaftigkeit der Gefühlserregungen, welche die im Bewustseinsstrome kommenden und gehenden Wahrnehmungen, Vorstellungen und Begriffe begleiten, besonders jene, welche sich auf den Menschen und sein Schiksal beziehen. Aber nicht bloss das Menschliche kann den einzelnen ergreifen, aufwühlen, ja verzehren, auch das Göttliche, das Wahre kann die Tiefen des Seelenlebens dauernd in Erregung halten.

Der Grad des Ergriffenwerdens der verschiedenen Menschen ist ein wesentliches Merkmal ihres intelligiblen Charakters. Kein Mensch ist ganz gemütslos, keiner ganz gefühllos. Aber der eine bleibt gewöhnlich, was auch an ihn herantritt, „kühl bis ans Herz hinan", während der andere glüht, sowie ein Hauch des Menschlichen seine Seele berührt. Das produktive Schaffen unserer Künstler ist von dem Grad dieses Ergriffenseins direkt abhängig. Der englische Romanschriftsteller Charles Dickens lebte, wie Dilthey in seinem Werke „Das Erlebnis und die Dich-

tung" erzählt, mit seinen Gestalten wie mit seinesgleichen. Er litt mit ihnen, wenn sie der Katastrophe sich näherten, ja er fürchtete sich vor dem Augenblick ihres Unterganges. Der französische Dichter Balzac spricht von den Personen der Comédie humaine, als ob sie lebten. Er analysiert,tadelt, lobt sie, als gehörten sie mit ihm zu der gleihen guten Gesellschaft. Er konnte lange Debatten darüber führen, was sie in der Lage, in der sie sich befinden, tun würden. Als Goethe sich in das ganze Detail einer Situation des Wilhelm Meister hineindachte, fing er zuletzt an, bitterlich zu weinen.

Erkennt man aus diesen Beispielen, wie abhängig schon die Macht der Phantasie von der Aufwühlbarkeit des Gemütes sein musz, so wird man um so mehr begreifen, von welch enormen Einflusz die Aufwühlbarkeit des Gemütes auf unser gesamtes Handeln ist. Freilich kommt dabei vor allem die Dauer des Ergriffenseins in Betracht. Es gibt Seelen, die alle Augenblicke aufflammen, aber auch alle Augenblicke erlöschen; es gibt Seelen, die selten aufflammen, aber dann mit zunehmender Stärke jahrelang glühen. Es gibt Menschen, die, einmal von der Idee entzündet, weiterbrennen, bis der Tod die Fackel löscht. All ihr Denken ist von den Kettenfäden der Idee durchschossen, von der sie erfasst sind. Die Idee mit ihren Gefühlstönen steht jeden Augenblik sprungbereit zum Eintritt ins Bewusstsein, und selbst hinter der Bewusstseinsschwelle versunken, bestimmt sie noch die Apperzeption der Eindrücke, leitet die Assoziationen des Stromes und die Motive unseres Handelns. Alle Tätigkeit solcher Menschen gestaltet sich vom Gesichtpunkte der Idee aus, die ihr Gemüt aufgewühlt hat und auf einer stets fühlbaren Temperatur erhält. So versteht man, wie die Fähigkeit des Ergriffenwerdens oder die Aufwühlbarkeit des Gemütsgrundes sowohl die Wurzel der Willensstärke als auch der Denkfähigkeit und Feinfühligkeit werden kann. Leidenschaftlichkeit, Explosivität, Impulvität sind nicht indentisch mit Aufwühlbarkeit des Gemütsgrundes. Sie können mit ihr verbunden sein und sind es auch vielfach, wie bei Rousseau. Aber es gibt scheinbar kalte, bedächtige, besonnene Naturen von grosser innerer Aufwühlbarkeit. Wir finden sie besonders in der germanischen Rasse (Lincoln, Kant, Moltke), wie wir denn auch für das deutsche Wort „Gemüt" in keiner anderen Sprache ein volles Aequivalent haben.

(Présenté en allemand.)

# LE PROBLÈME DE L'ÉDUCATION MORALE ET DE LA FORMATION DU CARACTÈRE

PAR L. CELLÉRIER

GENÈVE

Pour bien résoudre ce problème, il faut commencer par le poser, et dans ce but, on doit tenir compte de ses éléments positifs aussi bien que de ses éléments idéaux. Les points de vue moral, confessionnal, national, sont les termes idéaux du problème. Quant aux éléments positifs, ils résident dans les faits réels du développement progressif du caractère, de ses constituans psychologiques et de leurs réactions.

Les constituants psychologiques de toute activité morale sont d'une part des p h é n o m è n e s a f f e c t i f s, de l'autre des idées. Les phénomènes affectifs sont les moteurs de l'action et même de la simple pensée. Ce sont des tendances, des instincts, des appétits, (faim, soif, appétit sexuel, etc) ou des inclinations, des goûts, des désirs, des sentiments, des passions; enfin les émotions (colère, frayeur, etc). Tous ces faits ont pour conséquence de nous pousser à telle ou telle conduite: qui nous procurera la satisfaction de notre appétit ou de notre sentiment. La faim nous porte à manger, le sentiment de charité à venir en aide. Ce sont là les éléments m o t e u r s du caractère: on sait quelle énergie ils peuvent déployer lorsqu'ils sont contrariés.

L'ensemble inextricable des instincts, des goûts, des sentiments, etc. d'un individu, si l'on y ajoute ses habitudes, constitue son c a r a c t è r e.

D'autre part, notre activité est influencée par le bagage d' i d é e s que contient notre esprit, soit par de simples idées: ainsi un homme altéré s'abstiendra de boire d'une eau s'il a l'idée qu'elle est contaminée, soit par des principes, des maximes morales. L'idée isolée prédominante dans l'esprit suffirait à engendrer l'acte. Mais ce fait est exceptionnel. Son rôle est plutôt d'éclairer notre route, de critiquer les sollicitations du moteur affectif et souvent, par là, de provoquer de nouveaux phénomènes affectifs qui neutralisent l'action des précédents. L'idée que cette eau est contaminée peut provoquer en moi une crainte qui neutralise mon désir de la boire. Ainsi l'idée donne à l'activité son orienta-

tion; tandis que nous venons de rencontrer le caractère individuel envisagé au seul point de vue psychologique, l'intervention de l'idée et des principes, le transforme en caractère moral.

L'éducation morale doit compter avec ces deux facteurs; en fait, c'est ce qui arrive toujours dans une certaine mesure. Mais en général, son action est plus ou moins incohérente, chacun agissant sous l'inspiration du moment, insistant sur telle méthode, négligeant l'autre. Telle est même une des raisons pour lesquelles l'étude des méthodes, en matière d'éducation morale est encore si rudimentaire. Il n'est donc pas sans utilité de mettre en lumière les éléments positifs du problème.

Une première méthode de l'éducation morale consiste à agir directement sur les éléments affectifs du caractère. Dans ce domaine, l'habitude joue un rôle dominant. Bien des exemples nous le montrent: l'habitude de céder à un appétit, à un sentiment, devient peu à peu un véritable esclavage: l'ivrogne est l'homme qui ayant contracté l'habitude invétérée de boire dès la moindre excitation de la soif, ne peut plus se soustraire à cette habitude (et a acquis en même temps une habitude de soif). Le joueur de même a contracté l'habitude de céder au premier appel du plaisir du jeu, etc.

Cette disposition des phénomènes affectifs à devenir habituels se remarque sans doute, surtoit dans ceux (appétits et instincts) qui sont le plus étroitement liés aux fonctions physiologiques. On la retrouve néanmoins dans les sentiments plus élevés auxquels s'adresse l'éducation morale.

La première ressource de l'éducateur est donc de se servir de cette tendance du sentiment à devenir habitude. Nous arrivons presque toujours à inculquer assez facilement aux enfant des habitudes de franchise, de sympathie, de générosite, de pitié, d'obligeance, etc. et une fois ces habitudes contractées, nous n'avons pas trop de peine à les conserver chez l'enfant. Ce qui est plus difficile, c'est de lutter contre les habitudes, lorsqu'elles s'attachent aux éléments affectifs qui confinent à la nature physiologique, disons bestiale, de l'individu. Or ce sont elles, précisément, qui constituent les véritables adversaires de l'éducation morale; c'est avant tout la sensualité sous ses diverses formes, depuis la gourmandise enfantine jusqu'aux vices de l'adolescent et de l'adulte, puis les sentiments anti-sociaux qu'elle engendre: jalousie, haine, ruse, mensonge, etc.

De ces faits résulte ce principe très précis dont l'universalité n'est pas suffisamment reconnue: s'il est plus difficile de supprimer les mauvaises habitudes morales que d'en créer de bonnes, on ne pas se contenter de laisser agir la nature; nous devons intervenir de tout notre pouvoir dès le berceau pour don-

ner à l'enfant de bonnes habitudes; c'est le seul moyen de prévenir les mauvaises. Un enfant auquel nous aurons imprimé l'habitude invétérée de toujours dire la vérité, quelles que soient les circonstances, restera franc. Celui pour lequel nous n'aurons pas pris ce soin spécial, risque fort aux heures de faiblesse, de trouver un refuge dans un acte de dissimulation qui, si anodin soit-il, sera le commencement d'une habitude fatale.

Une seconde ressource dans l'éducation des éléments affectifs du caractère consiste à substituer une habitude, un instinct, à un autre instinct. Un enfant qui ne peut passer devant un confiseur sans se laisser tenter par sa gourmandise, est exposé, à devenir dans la suite l'esclave de tous ses appétits. J'ai vu guérir des habitudes de ce genre en très peu de jours par le simple appât du gain, de la thésaurisation; tendance peu noble sans doute, mais si peu en rapport avec la nature de l'enfant qu'elle disparut rapidement dès qu'on eût plus d'intérêt à l'entretenir. C'est là de la pharmacie morale très semblable aux remèdes que nous administrons au corps; à la longue leur effet serait néfaste, mais leur emploi temporaire peut combattre un mal grave sans laisser de traces dans la suite.

Enfin, nous pouvons lutter victorieusement contre un grand nombre de tendances affectives par l'endurcissement qui consiste à exposer l'enfant à un appel assez sensible pour qu'il soit tenté mais assez léger pour qu'il soit de force à résister. Chacune des petites victoires qu'il remportera consolidera son énergie, sa maîtrise de soi, à l'égard de cette tendance particulière. Si cette méthode est impuissante dans la lutte contre les appétits naturels, c'est-à-dire contre les exigences de la vie même, elle est presque infaillible lorsqu'elle est appliquée à des habitudes instinctives secondaires telles que la gourmandise, la peur, etc.

Lorsque l'éducation morale s'adresse aux éléments intellectuels de l'âme de l'élève, son action n'est pas moins variée.

En premier lieu, l'enfant doit savoir discerner ce qui est bien de ce qui est mal; nous le lui enseignons; et cette connaissance éclairera ses actes, elle crée en lui des jugements de valeur et des maximes, et tout ce qui dans ce qui son activité sera conforme à maximes se trouvera renforcé, tonifié. Mais cet enseignement dogmatique, si nécessaire soit-il, est de peu de ressource dans les drames affectifs qui se succèdent en nous.

Ici encore nous devons faire appel à l'habitude. Habituer l'enfant à se conformer à ses maximes, qu'il lui en coûte ou non, que cela soit utile ou inutile, ne pas craindre la rigidité, la pédanterie même, dans ce domaine, tel est le complément indispensable de l'enseignement dogmatique. Les liens d'association créés par ces habitudes ont pour effet

d'évoquer à toute occasion l'idée de la voie à suivre, elle reparaît d'instant en instant comme guide de notre activité. Lorsqu'une personne a perdu un être qui lui était cher, chaque objet, chaque endroit en évoque le souvenir, c'est-à-dire l'idée. Il faut de même que chaque circonstance de la vie évoque l'idée de ce qui est bien, de ce qui doit être préféré, que l'enfant soit constamment tamené à cette idée.

A côté de l'enseignement dogmatique du bon et du mauvais, se place autre enseignement, e n s e i g n e m e n t i n t u i t i f, autrement plus efficace que le précédent, c'est l'enseignement de l'exemple. Son efficacité tient à ce que, non seulement il dépose dans l'esprit de l'enfant la notion de l'acte à accomplir, mais il lui enseigne en même temps 1° que cet acte p e u t se réaliser, 2° c o m m e n t on le réalise. L'efficacité de l'exemple a pour fondement la tendance connue de l'enfant à imiter ce qui se produit autour de lui. Ce que nous faisons, ce que nous disons devant les enfants, dépose dans leur esprit, souvent même à leur insu, des principes d'action qui influeront considérablement sur leur conduite. Les lectures auxquelles ils se livrent peuvent aussi avoir à cet égard une influence décisive, beaucoup plus étendue qu'on ne se le représente communément.

*En résumé* nous trouvons le caractère moral constitué en deux catégories d'éléments:

1°. Des éléments affectifs qui sont les moteurs de notre activité morale.

2°. Des éléments intellectuels qui éclairent et dirigent cette activité.

L'éducation morale recourt donc pour agir sur le caractère à deux modes d'action:

1°. Elle intervient par divers moyens dans la formation des habitudes affectives.

2°. Elle dépose dans l'esprit de l'élève des notions et des maximes destinées à orienter, diriger son activité.

(Présenté en français.)

# L'ÉDUCATION MORALE PAR LA LECTURE

PAR L. CELLÉRIER

GENÈVE

Dans les lignes qui suivent on s'appuie sur la réalité psychologique pour en déduire les qualités que doit présenter une bonne lecture au point de vue de l'éducation morale.

1°. *Préliminaires Psychologiques.* — Toute notre vie morale est le produit de notre caractère. Et notre caractère est un ensemble, 1° d'éléments affectifs (instincts, sentiments, etc) moteurs de tous nos actes et 2° d'éléments intellectuels (idées, jugements, etc.) qui orientent ces actes, les inspirent et les guident. Toute idée possède, bien qu'à un degré très variable, parfois même presque nul, le pouvoir d'évoquer en nous un mouvement affectif. Cet ensemble de faits est toujours conditionné par l'influence de l'habitude. Enfin, on sait que: 1° plus le mode d'acquisition d'une idée se rapproche de la voie intuitive, mieux cette idée se fixe dans notre esprit: 2° pour éxécuter un acte volontaire, il faut que nous possédions l'idée de cet acte; 3° en l'absence même de tout moteur affectif, lorsque l'idée d'un acte prédomine dans notre conscience sans rencontrer d'idée contraire, elle se réalise aussitôt en acte. C'est ce qui a fait dire que toute idée est un commencement d'acte.

2°.— *Effets psychologiques de la lecture.* — Une lecture, quelle qu'elle soit, a pour résultat immédiat de nous fournir une connaissance: la notion d'un fait ou d'un objet. Cette notion est une idée. Ainsi qu'il vient d'être dit, l'action de cette idée variera suivant que l'on se rapprochera plus ou moins de la méthode intuitive. Songeons-y en écrivant pour les enfants; ne prêchons pas la vertu, nous l'ennuyerions; faisons-la apparaître en pleine activité dans les images mentales de l'enfant; attirons sur elle le regard, montrons-la à l'oeuvre, souriante.... et enviable. Que le lecteur soit tenté d'imiter ce qu'il voit, plutôt que de fuir un sermon banal. En un mot, plus un livre sera vivant, plus aussi son enseignement moral sera efficace.

Un second caractère de la lecture, c'est la sûreté avec laquelle elle produit son effet, en suppléant aux défaillances de l'attention enfanti-

ne. Les exhortations verbales, l'exemple vivant lui-même demeurent souvent steriles auprès d'un enfant inattentif. La lecture place l'enfant en tête à tête avec les faits; si son attention faiblit, il peut s'arrêter sur une page, il peut revenir sur celle qu'il a mal lue. De la sorte, la notion qui le captive agit presque à coup sûr.

On considérera l'effet éducatif de la lecture sous son double aspect affectif et intellectuel.

3°.— *Effet éducatif de la lecture.*— a) E f f e t a f f e c t i f.— Toutes les idées acquises par la lecture pouvant évoquer des mouvements affectifs, le programme est simple: dans la littérature enfantine, on écartera tout ce qui susciterait des sentiments malsains ou dangereux pour ne retenir que ce pui peut élever l'ame.

Cette maxime n'est point neuve; on a cherché à l'observer.

Dans la négative, on a réussi en gros; on a condamné les ouvrages qui prêchent le vice ou qui l'étalent complaisamment, notamment la pornographie. Mais on a guère combattu que le seul danger pornographique, parce que seul il formait un tout bien défini correspondant à un élément affectif également précis. On a négligé les autres vices cachés sous la littérature, soit qu'on ne les eût pas aperçus, soit surtout qu'ils y fussent moins souvent glorifiés.

Au point de vue positif, on a compris également qu'il fallait recommander les sentiments moraux, mais trop souvent on s'y est mal pris; tantôt on écrivait de vrais sermons, sans vie, dépourvus de prise sur le petit lecteur; tantôt, pour rentrer dans le concret, on plaçait entre ses mains des livres d'enfant bien sage, dont la rebutante niaiserie était faite pour dégoûter de toute sagesse et de toute vertu. Il importe d'éviter aussi bien la niaiserie dans le concret que l'ennui dans l'enseignement moral. A cet égard la littérature enfantine a réalisé à notre époque des progrès sensibles.

b) E f f e t i n t e l l e c t u e l.—(Nous ne nous plaçons ici qu'au point de vue de l'éducation morale, abstraction faite des questions d'instruction). L'idée déposée dans l'esprit oriente l'action. Ce simple fait mesure l'immense portée que peut avoir une lecture sur la vie d'un homme. Tout récit qui raconte des actes peut devenir un jour l'instigateur d'actes analogues. Voici un enfant peu entouré, doué de l'instinct, des sports, mais qui n'a pas les moyens de posséder une bicyclette; si une lecture lui présente un gamin de son âge qui s'approprie sans peine la bicyclette d'autrui appuyée contre une maison, s'il voit, par les détails du récit, combien l'opération est aisée et élégante, combien, aussi, il est simple de rapporter à sa place le lendemain, sans bruit, la machine „empruntée", cet enfant a acquis une i d e e qui risque dans la suite d'orienter tristement son action.

Une vigoureuse campagne a été menée ces dernières années contre les romans policiers et les journaux qui les publient. Ces romans, au point de vue du récit vivant, intuitif, disons au point de vue de l'effet psychologique, étaient des modèles de lectures; mais le bagage d'idées dont ils munissaient leurs lecteurs ne se composait que de germes d'action dangereux; ils ont été néfastes. Il ne faut pas croire cependant qu'ils eussent là un monopole. On considère trop volontiers un livre comme sain parce qu'on y observe la décence et qu'on y trouve la vertu récompensée et le vice puni. C'est une grave erreur; il ne suffit aucunement qu'un livre respecte certaines convenances et passe à nos yeux d'adultes pour moral; ce qu'il faut, c'est que le vice n e p a r a i s s e p a s sur la scène, q u ' à a u c u n i n s t a n t l'enfant n'y contemple l'immoralité sous une forme quelconque; qu'il n'y apprenne nulle part comment l'on fait passer le mal pour le bien, comment, dans ce monde, on peut, avec quelque habileté se tirer d'affaire par la ruse. Ce sont là des leçons de choses redoutables. Peu importe, du reste, si cette ruse se trouve en fin de compte punie dans notre livre. Un observateur scientifique s'en apercevra sans doute; mais l'enfant, lui, n'est pas un savant; et s'il arrive aux plus grands savants de négliger des facteurs dans leurs observations, l'enfant pourra bien en faire autant. Il oubliera la sanction morale pour ne retenir que la ruse, et ce souvenir risque fort, un jour, aux heures difficiles de reparaître comme un sinistre conseiller.

En principe, tout ce qui étale des s u g g e s t i o n s contraires à la morale, doit être supprimé. Peut-être, nous reprochera-t-on de montrer à l'enfant un monde factice, sans rapport avec la réalité, de telle sorte qu'il arrivera dans la vie ignorant et désarmé. Mais apprendre comment on agit mal, est-ce là une arme? Cette épée à deux tranchants, n'est-elle pas plus dangereuse qu'utile? Et si un monde factice est meilleur qu'un monde réel, n'est-il pas préférable d'y maintenir l'enfant pendant l'âge de la plasticité morale? Que d'éducateurs ont été, dans ce but, jusqu'à proposer même d'enlever l'enfant de sa famille! Du reste, ne disons pas que le livre de l'enfant ne puisse parler que de vertu. Le vice, sans doute, peut y paraître, mais à des conditions expresses: il doit toujours s'y trouver en m a u v a i s e p o s t u r e, h o n t e u x, h i d e u x; il ne doit jamais triompher même temporairement. Le personnage qui le représente doit être désapprouvé par les jeunes lecteurs, non en vertu de principes possédés par eux (base encore trop fragile à cet âge et trop inégale suivant les individus), mais parce qu'il sera en lui-même a n t i p a t h i q u e. En un mot, que jamais l'intérêt ne s'attache à l'action mauvaise.

D'autre part, on s'appliquera à entourer d'un maximum d'intérêt tout ce qui inculque à l'esprit des idées saines et bienfaisantes.

Rien n'est plus propice à provoquer ces idées que l'exemple d'une vie saine et courageuse, le récit des actions nobles de ceux qui nous ont précédés ici-bas, des hommes de bien, des héros de la patrie. Plus leur milieu était proche du nôtre, plus aussi ces récits impressionneront l'enfant. Il faut qu'ils le tourmentent, qu'ils le fassent méditer, que l'idée étalée sous ses yeux se loge dans son esprit et devienne capable de l'envahir au besoin.

On a objecté à ces vues que les romans policiers ont été lus par tous les enfants et que tous ne sont pas devenus criminels. C'est un sophisme absurde. Ceux qui assassinent ou dévalisent sont en général plus ou moins prédestinés par leur passé ou leur charge héréditaire. Leur chute est triste, mais au point de vue de la communauté, ne serait-il pas bien plus douloureux de constater un abaissement général, si léger fût-il, dans le niveau moral de tous? Or, cet abaissement provoqué par la lecture, on en découvre, à tout instant, en divers pays, de nouveaux cas chez des enfants nés sous les meilleurs auspices.

On remarquera combien l'enfant est exposé à ce danger. Nous constations tout à l'heure qu'une idée prédominante dans l'esprit tend à se réaliser en acte lorsqu'elle ne rencontre aucune idée contraire. L'adulte est nourri de principes, il est fortifié par des habitudes de conduite; tout cela résiste, l'idée d'un détournement ou d'un mensonge peut passer devant son esprit comme les feuilles mortes courent au vent. Mais chez l'enfant il en est autrement; le bagage d'idées est court, les principes sont mal établis, les habitudes chancelantes, l'idée qui pénètre la conscience n'y rencontre pas les mêmes éléments de résistance. Le fait est particulièrement frappant chez les petits enfants, toujours prêts à imiter ce qu'ils voient faire autour d'eux et chez les hypnotisés, auxquels on peut suggestionner le premier acte venu sans rencontrer d'obstacle dans leur pensée vide. Moins l'esprit est garni d'idées et de principes, plus l'individu est sujet à se laisser suggestionner.

4° *Conclusion.*— Au point de vue spécial de l'éducation morale, une bonne lecture doit présenter les qualités suivantes:

1° Ne rien contenir qui soit de nature à éveiller des instincts ou des sentiments contraires à l'éducation morale.

2° Evoquer les instincts et les sentiments favorables à l'éducation morale.

3° Recourir dans ce but à des scènes animées et aussi captivantes que possible, et éviter l'enseignement dogmatique.

4° Ne rien contenir qui puisse enseigner au lecteur l'action mauvaise et la lui suggérer.

5° Ne laisser pénétrer le vice sur la scène que sous une figure honteuse et antipathique.

6° Fournir au lecteur par des récits aussi vivants et aussi captivants que possible des idées d'action conformes à la loi morale.

(Présenté en français.)

# ÜBER DIE MORALISCHEN WIRKUNGEN DER KÜNSTLERISCHEN JUGENDSCHRIFT

VON HANS BRUNCKHORST

VORSITZENDER DER VEREINIGTEN DEUTSCHEN PRÜFUNGSAUSSCHÜSSE FÜR JUGENDSCHRIFTEN

HAMBURG

Die folgenden Darlegungen gehen aus von der durch eine eingehende Untersuchung des in Frage kommenden Materials gewonnenen Erfahrung, dass die bisher übliche spezifische Jugendliteratur, die „Belehrung" und „Veredlung" mit dem Mittel der Unterhaltungslektüre schaffen wollte, gänzlich abzuweisen ist. Nachdem die bezeichneten Untersuchungen festgestellt hatten, dass die wissenschaftliche Belehrung,so weit sie dem Kinde überhaupt durch das gedruckte Wort gegeben werden kann — nur durch eine populäre Darstellung wissenschaftlicher Stoffe zu vermitteln ist; nachdem festgestellt ist, dass die Sittenlehre dem Kinde überhaupt nicht durch das Buch, geschweige denn durch eine Unterhaltungschrift nahegebracht werden kann, sondern nur durch den mündlichen Gedankenaustausch und durch das lebendige Beispiel; nach dem festgestellt ist, dass das *Buch, das in dem Gewande der Dichtung dem Kinde geboten wird, auch allen Anforderungen genügen muss, die von literarisch gebildeten Erwachsenen an eine Dichtung gestellt werden, dass es also ein Kunstwerk sein muss,* da erhebt sich mit Recht die Frage; welchen Platz nimmt denn diese dichterische Jugendschrift im Rahmen des gesamten Erziehungsplanes ein? Welche Wirkungen erwartet Ihr, die Ihr diese künstlerischen Anforderungen an die Jugendschrift stellt, von einem so gearteten Kinderbuche?

Die Beantwortung dieser Fragen verlangt um recht verstanden zu werden eigentlich eine eingehende Klarstellung dessen, was denn eine dichterische Jugendschrift in der Auffassung die wir vertreten sei und welche Aufgaben ihr überhaupt zufallen. Aber an dieser Stelle kann nicht weiter in die Erörterung dieser Fragen eingetreten werden. 1)

Hier sei ganz deutlich hervorgehoben, dass wir die Jugendlektüre auf jeden Fall als Erziehungsmittel gefasst wissen wollen. Wir befinden

1) Bei der mündlichen Aussprache über diesen einleitenden Aufsatz wird sich wohl die Gelegenheit ergeben, auch über die spezifische Jugendliteratur und über das Wesen der künstlerischen Jugendschrift einiges zu sagen.

uns mit dieser Auffassung in einem schroffen Gegensatz zu der landläufigen Meinung, die von der Lektüre für die Jugend nur Unterhaltung bezw. in Verbindung mit dieser Unterhaltung auch Belehrung und moralische Einwirkung verlangt. Wieviel Tausende, ja Hundertausende von Eltern gibt es, die das Kinderbuch nur soweit werten, als es ermöglicht, die Kinder auf eine bequeme Art ruhig zu halten, Wieviel Tausende und Hunderttausende von Eltern und Erwachsenen überhaupt erachten das Kinderbuch nur als dafür geschaffen, dass die Jugend die Nase ins Buch stecke um die Zeit totzuschlagen — die Eltern gestehen damit ein, dass es ihnen an Verständnis oder Lust mangelt, ihren Kindern eine bessere natürliche Beschäftigung anzuweisen. Es ist ein ganz trauriges Zeichen von Gleichgültigkeit und Mangel an Einsicht gegenüber der wirklichen Kindesnatur, dass die eben gekennzeichnete Auffassung vom Zweck des Kinderbuches noch die landläufige sein kann. Es ist beschämend dass „im Jahrhundert des Kindes" zahllose Erwachsene eine so geringschätzige Auffassung vom Wert der Jugendzeit haben, dass sie den Kindern gern gestatten, Stunden um Stunden zum blossen Zeitvertreib Bücher zu verschlingen, und dass die Erwachsenen den Kindern solche Bücher geben, die sie selbst nur mit einem überlegenen, mitleidigen Lächeln betrachten. Es ist für den ernsthaften Erzieher und Literaturfreund ohne weiteres klar, dass alle Jugendschriften die von ihren Autoren selbst zur blossen Unterhaltung der Jugend bestimmt sind, auf jeden Fall als Jugendlektüre ausscheiden müssen. Leider ist ihre Zahl gegenüber den von uns geforderten dichterischen Jugendschriften, die künstlerischen Wert haben, noch weitaus überwiegend. Doch ist in Deutschland dank dem energischen nun bald zwanzigjährigen Eintreten der Vereinigten Deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften für die künstlerische Jugendschrift schon so viel Gutes in den letzten zwanzig jaren geschaffen und veröffentlicht worden, dass jetzt genug wertvolle Jugendbücher vorhanden sind, um die leselustige Jugend vollauf zu versorgen — vor allem wenn man bedenkt dass wir in Konsequenz der ebendargelegten Ansichten über „Unterhaltungschriften für die Jugend" zur Förderung einer Zurückdrängung der freien Lektüre überhaupt kommen und dagegen die Forderung der wiederholten Lektüre desselben Buches erheben mussten.

Was erwarten wir nun von der künstlerischen Jugendlektüre? nur zunächst natürlich nichts anderes als was ihre eigentlichen Wesen als Kunstwerk entspricht, dass sie an den Genuss von Kunstwerken überhaupt gewöhnen und dadurch die Teilnahme weiterer Massen an der Dichtkunst ihres Volkes in die Wege leiten. Was ein solcher inniger geistiger Zusammenhang zwischen einem Volke und seinen Dichtern für die Kultur und damit auch für die Stellung dieses Volkes unter den Kulturvölkern der Welt bedeuten würde, braucht dieser Versammlung von

Vertretern aller Kulturländer nicht im allgemeinen auseinandergesetzt zu werden. Einzelne Punkte aus den gesamten Gedankengängen über dieses Problem werden im Folgenden in ihrer Bedeutung für die Erziehung naher beleuchtet werden. Gemäss der durch das Thema gestellten Aufgabe können die intellektuellen Wirkungen der künstlerischen Jugendschrift nur angedeutet und müssen die moralischen Wirkungen eingehender erörtert werden. Doch ein weniges sei auch über die „Belehrung" durch Kunstwerke und somit auch durh die von uns geförderte künstlerische Jugendschrift gesagt, denn es wird durch diese Ausführungen das Verständnis erleichtert für die bei uns vorhanden Wertschätzung der Dichtung auch für die Veredlung des Lesers.

Der Dichter lehrt uns, die Welt, die Menschen um uns und uns selbst neu sehen und genauer kennen, ihm ist die Fähigkeit eigen mit anderen Augen als mit denen des Durchschnittsmenschen die Dinge und die Menschen zu betrachten, er erkennt ihre Art deutlicher, er begreift ihr Wesen tiefer, und kraft seiner Fähigkeit, mit dem Mittel der Sprache, das was in ihm lebt, äusserlich darzustellen, gibt er uns ein vertieftes Bild der Welt und ihrer Bewohner. Gewiss sind die Erfahrungen wissenschaftlicher Art, die wir aus Dichterwerken gewinnen, nicht der Art, dass man mit ihnen auf irgend einem Examen glänzen könnte. Aber sie wirken wie menschliche Erfahrungen und sind für den Menschen in seiner Totalität wertvoller als alles reine Wissen. Was Cooper in seinen Indianergeschichten gibt, ist ein Blick in die Seele eines der Natur nahestehen den Menschenstammes, wie ihn ethnographische Werke kaum möglich machen würden. Wenn Schmitthenner in seiner Novelle „Friede auf Erden" uns ein Bild der Zustände in einer Dorfgemeinschaft während der Zeit des dreissigjährigen Krieges in Deutschland malt, so ist er vielleiht nicht einmal in allen Aeusserungen historisch ganz genau, aber die Lebensstimming, die die Menschen jener Zeit beherrschte, gibt er so meisterhaft wieder, wie ein wissenschaftliches historisches Werk sie uns wohl kaum vermitteln würde. Wie könnte Leben einer Kleinstadt in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts wohl lebendiger vor unser Auge gestellt werden, als durch Gottfried Kellers Darstellung der Jugendzeit des „Grünen Heinrich", eine Darstellung, die mit wissenschaftlicher, geographischer oder kulturgeschichtlicher Schilderung ganz gewiss keine Aehnlichkeit hat? Und wer hat uns wohl ein eindrucksvolleres Gemälde vom modernen Krieg gegeben als Liliencron in seinen „Kriegsnovellen", die doch gewiss weit davon entfernt sind, eine wissenschaftlich vollständige und gründliche Vorführung alles dessen zu sein, was im Kriege geschieht und mit ihm zusammenhängt. „Das ist Belehrung" schreibt Heinrich Wolgast in seinem Buche vom Elend unserer Jugendliteratur, „die niemand anders denn der Dichter zu geben vermag; dies den Mitteln der Wissenschaft nicht zugängliche oder mit diesen Mit-

teln nur unvolkommen darstellbare Gebiet, dieser feine Stoff von Ton und Stimmung, von Seelenregung und Menschencharakter ist das Lehrgebiet des Dichters." 1)

Nun zu den moralischen Wirkungen der künstlerischen Jugendschrift. Das Kunstwerk soll ästhetische Freude erwecken. Das ursprünglich am Stoff haftende Interesse des Kindes soll zur Freude an der Darstellung, an der Form, erzogen werden. Die ästhetische Freude ist die an der Eigenart und an der Wahrheit eines Dinges oder eines Menschen und wenn der Dichter durch seine Darstellungen diese Freude an der Besonderheit der Erscheinungen und Lebewesen der Natur und an der Wesenheit der Menschen, die er vor uns hinstellt, zu erwecken vermag, dann macht er den Leser seines Werkes dadurch freier von Nützlichkeitsrücksichten und Vorurteilen, die dessen Stellung zu den Geschöpfen der Natur oder zu den Menschen oftmals beeinflussten. Der Amerikaner Thompson weckt durch seine glänzende Charakteristik der wilden Geschöpfe uns durch die anschauliche, plastische Art der Darstellung ihrer Lebens in seinen Tiergeschichten nicht nur unser ästhetisches Interesse, sondern erweitert auch unsern Blick und unser Herz für das Tierleben überhaupt. Wenn wir durch den Dichter oder durch den bildenden Künstler angeregt, manche Geschöpfe der Natur nicht nur in ihrer Bedeutung als Nützlinge oder Schädlinge menschlicher Kultureinrichtungen sondern als eigenartige in ihrer Art interessante und oftmals ausserordentlich schöne Geschöpfe ansehen lernen, so hat unsere Sittlichkeit zweifellos dadurch eine wesentliche Förderung erfahren. Diese liebevolle Weitherzigkeit gegenüber der Mannigfaltigheit der Welt kann nur der echte Dichter bezw. der echte Künstler überhaupt uns lehren, der objektiv und doch mit der Liebe, die den Dingen der Menschen ins Innerste schaut, die Welt und ihre Geschöpfe schildert. Die zahllosen tendenziösen Jugendschriften aber, die unter dem Mantel der Dichtkunst alle möglichen Zwecke verfolgen die ausser deren Wesen liegen, ertöten durch die Vorführung von unmöglichen Tugendmustern und abschreckenden Lasterbeispielen den Sinn für Wahrheit und Wirklichkeit und untergraben so die Grundlagen jedes sittlichen Empfindens.

Es ist eine auffällige Erscheinung, dass die Jugend unserer Zeit gar zu leicht geneigt ist, die Menschen und Tiere und die Lebensverhältnisse, die sie in ihren Büchern kennen lernen, moralisch zu werten. Das ist sicher nicht in der Natur des Kindes begründet, sondern wird durch die falsche Erziehung „die Tag für Tag, vom Morgen bis zum Abend, an dem Kinde, seinen Worten und Handlungen herummoralisiert", dem Kinde

1) Heinrich Wolgast, Das Elend unserer Jugendliteratur, V. Auflage 1911, 296 Seiten; in Kommission bei Ernst Wunderlich in Leipzig. Mk. 2.40. Dieses Buch is zweifellos das Standard-Work auf dem Gebiete der Jugendschriftenfrage; es ist eindringlich, gründlich, mit Geist und Temperament, mit Liebe für das Kind und mit Liebe für die Dichtkunst geschrieben. Seine Lektüre sei all denen, die der Jugend und der Literatur mit dem Herzen nahestehen, warm empfohlen.

angewöhnt (s. Wolgast a. a. O.) Es ist kaum zweifelhaft, dass die Sittlichkeit selbst davon keinen Vorteil hat. Dafür handelt das Kind viel zu rasch, viel zu impulsiv. Im Spiel mit seinesgleichen zeigt es ja auch selten einmal eine moralische Wertung der Handlungsweise seiner Mitspieler. Aber sobald Eltern und Erzieher oder überhaupt Erwachsene in den Gesichtskreis des Kindes treten oder durch ein Buch ihm etwas vortragen, stellt es sich, eben infolge der ewig moralpaukenden Erziehungsweise der Eltern, auf die moralische Beurteilungsweise ein. Und was das Buch dann vorträgt, muss entweder „gut" oder „böse" sein. Ist ein solcher Zustand im Kinde ausgebildet, oder ist eine starke Neigung dafür durch die falsche Gewöhnung in ihm entwickelt, dann ist damit eine ästhetische Auffassung von Geschichten und Büchern überhaupt unmöglich gemacht. Die ästhetische Genussfähigkeit wird dadurch unterbunden und die wohltätigen Wirkungen einer dichterischen Jugendschrift werden bei dieser Betrachtungsweise natürlich nicht empfunden werden können.' Sollen sie überhaupt wirksam werden, dann muss eine grundsätzliche Aenderung der Erziehungsweise, die heute beliebt wird, voraufgehen.

Für die Frage der sittlichen Wirkung der dichterischen Jugendschrift ist es alsdann von entscheidender Bedeutung, ob der jugendliche Leser das Buch stofflich geniesst, oder ob er schon zu einer Freude an der Darstellung hingeleitet worden ist. Eine solche Leitung wird, von wenigen selbständigen Naturen abgesehen, immer notwendig sein, da es die Natur des Kindes entspricht, sich am Stoffe der Geschichte zu erfreuen. Wenn nun die Bücherfabrikation und nicht nur die, sondern auch die Arbeit von Tausenden von Tendenzschriftstellern sich an diese natürliche Stoffgier des Kindes anklammert und, darauf spekulierend, Jugendschriften mit einer Fülle aufregender Geschehnisse erzeugt, so kann auf diese Weise doch nur etwas entstehen, das wohl die gewalttätigen Instinkte des Kindes zur Vorherrschaft in seinem Wesen bringen, das wohl den Hang zum Uebermässigen und Ueberschwänglichen verstärken kann, das aber niemals wirklich kraft- und willensbildend wirken wird. Die Dichtung hingegen hält sich an die Wirklichkeit; sie ist nach der Natur geschaffen. Nicht die Fülle ungewöhnlicher Ereignisse zeichnet sie aus; sondern die Schärfe und die Wahrhaftigkeit der Darstellung des Stoffes gibt ihr das Gepräge. Aus diesem Gegensatz zwischen der Barbarei, die sich in der Herrschaft des sensationellen Stoffes ausdrückt, und der Kultur, die in der Vorherrschaft der Freude an der Darstellung des Stoffes gegeben ist, folgt ohne weiteres, dass nur die Jugendschrift in dichterischer Form, die ein Kunstwerk ist, eine Stärkung des Sinnes für die Wirklichkeit und des Gefühls für die Wahrhaftigkeit bewirken kann, dass also nur die künstlerische Jugendschrift geeignet ist, die sittliche Entwicklung des Kindes zu fördern.

Dass die schlechten Vorbilder, die durch die „Helden" zahlloser Indianer-, Abenteurer- und Verbrechergeschichten gegeben werden, den Lesern dieser Geschichten, zumal den jugendlichen, Anlass gewesen sind, selbst unrechtmässige oder gar verbrecherische Handlungen zu begehen, ist verhältnismässig selten nachgewiesen worden. Ebenso selten wird aber auch sein, dass die Tugendhelden, die der Jugend in den spezifischen Jugendschriften zur Nacheiferung vorgeführt werden, nachhaltig das sittliche Streben der jugendlichen Leser beeinflussen. Vorübergehend mögen sie Bewunderung erwecken. Aber ihre unnatürliche Tugendhaftigkeit wird sie gar bald als das erscheinen lassen, was sie sind: papierne Engel ohne Blut und Leben, aber keine sittlichen Ideale, die Wege weisen.

Wohl aber mag das Kunstwerk, also auch die künstlerische Jugendschrift, noch eine „Veredelung" in höherem Sinne bewirken, ähnlich der oben gekennzeichneten „Belehrung" durch die Dichtung. Trefflich kennzeichnet Wolgast in seinem wiederholt angezogenen Buche diese Wirkung, und ihm sei deswegen zum Schluss noch einmal das Wort gegeben: „Wie jeder geistige Genuss wirkt auch der künstlerische erhebend: Mit starken Flügelschlägen steigt die Seele über den Dunst und Gestank der Gemeinheit vor. Die Freude weitet das Herz. Da ist es bereitet, die grossen Regungen der Selbstzucht und Nächstenliebe zu hegen und zu Willensakten auswachsen zu lassen. So liegt wohl im echten Kunstwerk, das ohne Rücksicht auf die Sittlichkeit und Erziehung entstanden ist, ein stärkerer Anreiz zum sittlichen Handeln als in jenen eigens auf die Moral zugeschnittenen Pseudodichtungen, und ich bin überzeugt, dass wenn wir die Lektüre der aus erziehlichen Gesichtspunkten gefertigten Jugendschriften durch literarischwertvolle Werke, die nur dem künstlerischen Genuss dienen sollen, ersetzen, wir damit nicht nur die Geschmacksbildung, sondern auch der Charakterentwicklung unsrer Jugend einen wesentlichen Dienst leisten."

(Présenté en allemand.)

# LA PRÉPARATION AU BONHEUR PAR L'ÉDUCATION MORALE

PAR Mᴱᴸᴸᴱ LUCIE BÉRILLON

PROFESSEUR AU LYCEE MOLIÈRE, PARIS

Tous les hommes ont le désir légitime d'être heureux, mais ils ne font pas ce qu'il faut pour atteindre le bonheur. Si les mots bonheur et morale ne sont plus opposés, l'éducation ne fait pas encore au bonheur la place qu'il mérite. Il ne figure pas dans nos programmes, qui négligent trop la formation du caractère.

Le bonheur semble être un état de satisfaction complète et permanente auquel les hommes doivent tendre de toutes leurs énergies physiques, intellectuelles ou d'ordre moral. Un rapport étroit unit ces forces, qu'on sépare par un artifice de raisonnement (Ex: la santé est la condition de l'équilibre moral).

Le bonheur a diverses formes: au bonheur physique correspondra l'éducation du corps; au bonheur intellectuel, la formation de l'esprit; au bonheur effectif l'éducation de la sensibilité; au bonheur m o r a l, la culture de la volonté en vue du bien.

Le bonheur est surtout une affaire de caractère. Il peut donc s'acquérir: „Semez une habitude, et vous récolterez un caractère; semez un caractère et vous récolterez une destinée."

Nous nous occupons ici seulement du bonheur moral, forme la plus élévée, et cependant la plus accessible et la plus durable.

Sans dire avec Epictète que notre bien et notre mal ne sont que dans notre volonté, on peut penser que le bonheur est en nous, et réside en grande partie dans la volonté d'être heureux.

Chez tout homme il y a lutte entre des tendances contradictoires. Le but de l'éducation du caractère est de dominer la personnalité héréditaire en lui imposant une série d'habitudes ou d'idées destinées à constituer une personnalité supérieure à la première (Dr. Bérillon).

Ce dressage commencera de bonne heure, car peu de gens connaissent les moyens de réaliser leur propre bien. L'éducation les éclairera, les aidera à conquérir le bonheur par la volonté. Les êtres faibles, toujours sous le joug d'autrui, ignorent la joie de l'initiative et de l'activité personnelle.

Développons l'aptitude à vouloir être heureux et à rendre les autres heureux.

La destinée dépend 1° de nos actions; 2° des événements (la volonté des autres, le hasard?....) mais nous pouvons réagir et les circonstances nous affecteront plus ou moins. Le bonheur est comme une maison japonaise, édifice léger qui risque de choir au moindre tremblement du sol; mais le Nippon échappe au désastre en se ménageant de nombreuses sorties.

La volonté peut lutter contre les obstacles du bonheur, les écarter ou les vaincre: Ex. l'oisiveté amène l'ennui. Le remède est dans le travail, l'activité réglée et volontaire (physique, intellectuelle et morale) „Le secret de la vie heureuse? L'action ,l' action et encore l'action." (Laboulaye) — mais en évitant le surmenage; car la fatigue fait obstacle au bonheur.

Les obstacles au bonheur, l'indécision, la lâcheté, la peur, la timidité, la jalousie, l'ambition excessive, l'inadaptation au milieu, l'indiscipline, le désordre —autant de difficultés nées du défaut de caractère. Importance de la vocation encouragée en vue du bonheur (Les déclassés. Les rééducations.).

Les conditions extérieures à nous: puissance, richesse, etc., on peut s'en passer. Le bonheur est dans l'équilibre, le développement harmonique des facultés, la sagesse en un mot. On n'ose plus dire: heureux comme un roi, comme un riche; on peut toujours penser heureux comme un sage.

Devons nous imposer à l'enfant notre conception du bonheur? Non.

Il faut l'*armer* pour la vie (lui donner une hérédité saus tare etc. on voit que les devoirs remontent loin), puis le laisser choisir librement sa voie.

Il faut élever l'enfant dans la joie, créer en lui l'habitude du bonheur, sinon l'idée du malheur y viendra peut être d'elle même.

Influence de l'exemple: la contagion du bonheur. La joie est une force: Si l'adversité trempe les forts, elle brise les faibles.

Au Japon, la première éducation se fait dans la joie, ce pui n'empêche ni la formation de la volonté ni l'acquisition du courage.

L'enfant apprendra que le bonheur est *relatif* et qu'il faut le *mériter*. Quand on exige le bonheur, il faut le payer. Il s'achète, comme toute chose qui a de la valeur (Toute oeuvre importante est due à une succession de petits efforts....).

On ne doit pas se plaindre dela vie quand on lui demande l'impossible.

On mérite son bonheur en cherchant celui d'autrui. L'éducation ne développera pas l'optimisme béat, inactif, forme de l'égoïsm

dans les cœnrs endurcis par le bonheur; mais l'*optimisme actif* est un facteur puissant de l'éducation.

Procédés pédagogiques, devoirs, leçons, causeries lectures, exemples.

Ex. page de Legouvé par l'esprit chagrin

Les deux Pauvres, de Calderon(conclusion: tel de nous ramasserait volontiers les peines de son prochain pour s'en faire des joies,

Un malheureux (V. Hugo).

Le Père Dutemps (Lamartine).

La mort et le Bûcheron (Lafontaine — nous cherchons les raisons pour lespuelles la vie vaut la peine d'être vécue).

Dans tous les pays, des légendes expriment l'idée que le bonheur est près et qu'on va le chercher trop loin:

Maeterlinck: l'Oiseau bleu. La Fontaine: les deux Pigeons.

Miss Harraden: Le Temple de l'Idéal (dans Ships that pass in the Night).

Il faut croire au bonheur et l'enseigner, le suggérer: on sait la puissance des mots. Si l' éducation ne peut faire de tous des gens heureux, elle ne doit pas augmenter le nombre des pessimistes, élargir le cercle de l'Enfer oú Dante place „ceux pui pleurérent alors qu'ils ponvaient être joyeux." A ceux qui nient le bonheur, disons que s'il n'existait pas, les mères et les éducateurs devraient l'inventer.

(Présenté en français).

# UNION NÉERLANDAISE POUR LES ENFANTS

PAR MLLE SUZE GROSHANS

PRÉS. DU „NED. KINDERBOND", LA HAYE

Un penseur et pédagogue moderne, le célèbre professeur Hilty, a dit, que la pitié, le sentiment de sympathie, est un des éléments principaux d'un bon caractère; je voudrais ajouter: le sentiment de justice, compagnon noble et sévère de la pitié tendre et divine. C'est sur ces deux principes: *pitié* et *justice*, que l'idée du Kinderbond Néerlandais (Union pour les enfants) est fondée.

On se plaint du vandalisme, du manque de discipline chez nos enfants, nos jeunes gens, notre nation entière; on tâche d'y remédier par de bons et de bels moyens; nous avons des lois, qui sauvent des centaines d'enfants de milieux pernicieux, pui réforment et élèvent l'enfant „criminel"; nous avons une ligue pour la „discipline," (Tucht-Unie), qui, tout en embrassant toutes les autres unions s'intéressant à l'avenir de la jeunesse, peut devenir d'une influence générale sur une partie de la vie publique; nous possédons un nombre d'institutions salutaires, qui s'occupent à remplir les heures libres des enfants, qui sont privés d'éducation et de soins par l'existence trop pénible ou le délaissement de leur parents.

Tous ces efforts sont nobles et nécessaires et ne pourront manquer leur but: combattre les causes, ou plutôt quelques-unes des causes du mal si reconnu, comme p.e. l'oisiveté, l'ennui, la misère, qui font trop souvent de ces enfants une„ jeunesse de rue" (straatjeugd), dont on s'inquiète de bonne raison, tout en pardonnant volontiers à l'instinct de vie et de mouvement, qui ne peut ou ne sait se manifester de la manière normale. Mais on ne doit pas oublier qu'il y a des instincts, des habitudes qu'il faut combattre ou plutôt conduire vers le bien, qui ne sont pas exclusivement nés de misère, d'ennui, de manque de mouvement, mais qui en sont seulement favorisés. A ces instincts, à ces erreurs il faut opposer quelque chose d'immatériel (toujours en ne cessant de contribuer aux soins matériels). Il y a des vides, qu'il faut remplir, qu'une éducation familiale complète et normale remplit d'elle-même, mais qui dans notre société incomplète et à certains

points anormale sont souvent négligés par des causes inhérant à nos propres fautes humaines et au système trop matériel, qui a trop longtemps gouverné notre société humaine et qui se sert encore trop du fameux „droit du plus fort".

C'est ici, qu'il faut opposer des principes distincts à des instincts naturels, mais peu dignes d'une société humaine et chrétienne; il faut introduire les sentiments de *justice* et de *pitié* dans l'âme des enfants même, c'est à dire, sans prêcher, sans les forcert d'accepter des doctrines, qu'ils ne peuvent comprendre, mais en les entourant d'une atmosphère remplie de sympathie et en éloignant tout ce qui peut stimuler la brutalité, la cruauté, l'abus de force. Il faut combattre la lecture et les amusements de genre dubieux, en les remplaçant par de bons livres et de bonnes associations; faire connaître aux âmes jeunes les pensées généreuses, l'enthousiasme pour quelque idéal, le bonheur de protéger et de soigner ce qui est faible, ce qui est négligé ou oublié. Les vieux, les faibles, les animaux, tout ce qui est si souvent l'objet de leurs taquineries, il faut leur apprendre que ce sont là des vies, qu'il faut respecter, égayer, protéger. En introduisant le respect du malheur, la bienvaillance et la politesse pour la vieillesse et les étrangers, la protection et l'amour des animaux, qui pourraient être leurs camarades et qui sont si souvent leurs martyrs, il ne faut pas oublier de leur apprendre le respect de la nature, de l'oeuvre de Dieu; les fleurs, les plantes, leur propre corps, leurs pensées mêmes. Tout cela, c'est une oeuvre bien difficile, bien fragile à accomplir; il faut réaliser ici la parole de l'Apôtre: *Vaincre le mal par le bien.*

Pendant 20 ans bientot l'Union „Nederlandsche Kinderbond" †) a travaillé dans cette ligne. Dans une trentaine de villes et villages de notre pays, des comités s'occupent a réunir les enfants dans de petits clubs de 8 à 10, qui s'occupent de lecture, de conversations, de petites promenades ou de musique quelquefois.

De 2000 à 2500 enfants sont réunis de cette manière dans ces „clubs" et bien des jeunes hommes et des jeunes femmes nous ont assuré, que de ces heures il leur restait un souvenir heureux et fortifiant dans leur vie quotidienne. Les parents sont visités et quelquefois réunis en d'intimes soirées ou l'on s'entretient des enfants, de leur éducation, ou l'on écoute de la bonne musique.

De petites brochures illustrées sont distribuées ayant rapport à de differents sujets: la paix, la protection ou la connaissance des animaux, aussi l'abstinence de l'alcool ou du tabac, etc.. Et toujours le grand fil, qui doit traverser toutes ces assemblées, toutes ces conversations, doit être le principe de charité, de justice, de pitié, de sa-

†) Fondée en 1889 par Madame VAN DER HUCHT—KERKHOVEN, originellement sur le type des „Bands of Mercy" de l'Angleterre, mais bien différente en methode et moyens.

timent chevaleresque pour ce qui ne sait se défendre: une morale constructive et fortifiante, parce qu'elle apprend à se gouverner, à se refuser de petites satisfactions d'amour-propre, de fausse honte, de tyrannie.

Un nombre de femmes (et d'hommes aussi, parmi lesquels nous comptons quelques jeunes étudiants) de 220 s'occupent de cette oeuvre, qui en est une d'éducation pour eux-mêmes tout aussi bien que pour les enfants.

De bonnes bibliothèques, la direction des plus experiencés, les assemblées régulières, les lectures pédagogiques les préparent et les aident à leur tâche; mais ce qui les guide et les assiste surtout, c'est le sentiment de responsabilité, croissant avec l'expérience, la connaissance de la vie des enfants et l'instruction que procure l'observation de leurs caractères et de leur milieu. Tout en se donnant, on reçoit ce qui est nécessaire pour mieux donner de soi-même.

Nous croyons que l'oeuvre du „Nederlandsche Kinderbond" dont nous faisons suivre les articles principaux en bas de cette page, est le complètement indispensable des institutions différentes en faveur de l'éducation corporale et mentale de la jeunesse, du moins jusqu'au temps béni, qu'il n'y aura plus besoin de tous ces palliatifs, dont une véritable civilisation chrétienne saurait se passer.

I. Le „Nederlandsche Kinderbond" (Union d'enfants Néerlandaise) est fondée par un Comité de femmes dans le but de cultiver chez les enfants, qui dans l'avenir formeront la nation, les sentiments de justice, de pitié et de sympathie; et de combattre, la tyrannie et la brutalité.

II. Elle cherche à atteindre ce but eloigné:

A. En tenant de petites assemblées intimes (clubs) avec un nombre limité d'enfants (ne dépassant pas le nombre de 10 en général), sous la direction de membres actifs d'accord sur le but déterminé par l'article I et qui sont jugèsà même de remplir leur tâche.

B. En formant des bibliothèques de livres recommandables et en publiant des critiques et des bulletins de lecture à l'usage des éducateurs.

C. En visitant les parents et familles, en prêtant secours et conseils moraux ou il y a nécessité.

(Présenté en français.)

## DE NEDERLANDSCHE KINDERBOND

### Overzicht

I. Naast het vele, dat in onze maatschappij op allerlei gebied reeds verricht wordt voor het lichamelijk en zedelijk welzijn van kinderen,

in 't bijzonder minbedeelde, is er nog plaats *voor* en behoefte *aan* een afzonderlijke bestrijding van *ruwheid*, *baldadigheid* en *wreedheid*.

2. Deze bestrijding geschiede op opbouwende wijze door den invloed van *goede lectuur* en *geregeld samenzijn*, waarbij door den onderlingen omgang door gesprekken, lezen en andere middelen op natuurlijke wijze de beginselen van *rechtvaardigheid* en *meegevoel* in de kinderziel ontwikkeld worden.

3. De Vereeniging Ned. Kinderbond wijdt zich aan dit werk op de grondslagen in hare statuten (zie boven) vermeld.

(Présenté en hollandais).

# UNE LIGUE DE BONTÉ

PAR MADAME EUGÈNE SIMON ET MONSIEUR H. DUROT

DIRECTEUR DE L'ÉCOLE DE PERFECTIONNEMENT À PARIS

---

A l'heure où tant de bons esprits se préoccupent en France et ailleurs de fortifier la conscience morale de l'enfant il nous a paru opportun de signaler les raisons qui nous ont déterminés à créer la „ligue de bonté".

Le désir d'orienter la jeunesse vers une solidarité affectueuse nous inspira à Madame Roger Marx et à moi, voici un peu plus d'un an, l'idée de créer une ligue enfantine qui ne recevrait que des membres volontaires, résolus à accomplir les actes de Bonté à portée de leur âge et de leurs moyens. Une tentative faite par une directrice d'école de Nancy, sous l'impulsion de Madame Roger Marx, ayant donné les meilleurs résultats, nous résolûmes de propager ces Ligues dans les écoles de Paris. Monsieur Durot voulut bien mettre son dévouement au service de nos projets, et je viens vous signaler en son nom et au mien les résultats très encourageants obtenus au cours d'une année d'essai.

Les moyens actuellement employés pour développer le sens moral de l'écolier, comprennent:

1°. Des lectures destinées à mettre en évidence un fait moral, les livres des commençants surtout en sont remplis.

2°. Des allusions à des faits d'actualité pris soit à l'ecole, soit en dehors de l'école.—

3°. Des leçons didactiques coordonnant les idées morales acquises aussi un peu au hasard.—

4°. Des interrogations selon le mode socratique.—

5°. L'analyse des faits et de la résolution des problèmes moraux permettant d'exercer le jugement de l'enfant.—

6°. Les recommandations de tous les instants, concernant la tenue du corps, la décence, la correction du langage.—

Tous ces moyens dont l'efficacité dépend beaucoup du maître qui les emploie, s'ils nous paraissent excellents, nous semblent cependant insuffisants pour lutter contre les suggestions d'ordre contraire qui lui viennent de lectures mal choisies, de gravures éveillant en lui les instincts grossiers, des spectacles malsains, des exemples surtout qu'il trouve autour de lui et jusque dans la famille.

Contre cette conspiration des mauvais livres, des journaux obscènes du milieu lui-même où l'enfant grandit, il nous a paru utile de le protéger en l'habituant à agir.

Centre d'application de deux forces opposées également puissantes nous avons supposé que l'enfant en raison de sa nature, pouvait joindre ses petites forces aux nôtres et déterminer aussi son ascensoin vers cette région de l'idéal humain où nous voudrions qu'il s'élevât.

De passif il devient aussi actif, et en quelque sorte le propre artisan de son perfectionnement. La classe offre un champ bien limité à sa jeune activité en éveil, nous lui élargissons le champ, nous nous intéressons à tout ce qu'il fait hors de l'école.

Nous lui proposons d'accomplir des actes en rapport avec ses forces nous voulons que dans sa conscience naisse le sentiment profond de sa puissance morale; nous voulons fortifier dans cette conscience l'habitude de faire le bien.

Nous voulons qu'il se dise chaque jour: „Quel bien ai-je fait?" et qu'il nous rende compte chaque semaine des actions qu'il a accomplies dans ce sens.

Nous provoquons ainsi, non seulement dans la classe mais dans chacun une noble émulation, nous avons pensé devoir associer la famille et l'école à cette expérience „C'est ainsi qu'est née notre Ligue de Bonté".

Notre Ligue de Bonté est l'union de toutes les forces capables de favoriser le développement des sentiments élevés de l'enfant. Parents, maîtres, et élèves deviennent ainsi les associés de l'effort universel qui tend à maintenir l'Humanité dans la voie du progrès moral.

Voici, comment elle fonctionne:

1°.— Les enfants sont invités à observer autour d'eux et à trouver les occasions d'intervenir en faveur de tout ce qui vit, de tout ce qui peine, de tout ce qui peut avoir besoin de son aide.

2°.— A un moment de la semaine le Mercredi soir par exemple, chacun reçoit une feuille de papier sur laquelle il rapporte succinctement les actions qu'il a jugé bon d'accomplir.

3°.— Ces feuilles ne portent pas de nom d'auteur, elles sont ramassées, lues par le maître qui les classe selon l'intérêt qu'elles présentent et les transcrit sur un cahier spécial.

A la leçon de morale suivant, il s'attache à dégager la valeur de l'effort individuel et de l'effort collectif hebdomadaire. Il lit et commente les récits les plus intéressants et ceux qui dénotent le plus de délicatesse de sentiments.

En procédant de la sorte, nous avons constaté que dans une école

de 70 élèves, un tiers au moins des enfants remirent leur feuille blanche pendant les premières semaines.

D'autres, au contraire, s'ingéniaient à rendre service autour d'eux soit à leurs parents, soit à des étrangers. Nous recopions ici un certain nombre de ces actions.

Branger, agé de 12 ans. — Revenant dans le midi il a cédé sa place à un vieillard qui était debout. L'enfant est faible et venait de se faire une piqûre à la cuisse.—

de Feyter, agé de 12 ans.— Songe à se réveiller la nuit pour éveiller un petit camarade plus jeune qui fait au lit et est grondé pour cela.—

Allard 13 ans .— A empéché un camarade de battre un chien.—

Henno 9 ans.— Sa mère étant malade, travaille chez lui pour éviter de la peine.—

Audinat 12 ans. Aide une vieille concierge à sortir la boîte à ordures les soirs.—

Rabussier 13 ans.— A aidé une pauvre vieille à trouver un gîte et lui a fait donner des vêtements par sa mère.—

Ainsi il serait possible de créer entre les classes d'une école et même dans le monde entier une noble émulation que chaque année on pourrait mettre en lumière et récompenser.

Nous avons réuni les familles pour leur exposer notre but et aussi pour nous renseigner sur la véracité des faits allégués.

Nous avons eu à corriger certaines erreurs de jugement.

Par exemple un enfant désireux de faire plaisir à un petit camarade et de lui offrir des gâteaux pour sa fête, prend de l'argent dans le porte-monnaie de sa maman. Son indélicatesse découverte, il avoue ingénument sa faute.—

Cet enfant commet d'ailleurs d'autres erreurs dénotant un trouble de la conscience. Peu à peu il devient excellent et aujourd'hui ses parents et ses maîtres sont très satisfaits de sa conduite. Au bout d'un mois d'exercices, le nombre d'actions accomplies était bien plus grand.

De temps en temps certaines étaient accomplies par un groupe entier. Ainsi un jour de promenade, une classe de cours moyen rencontre un charbonnier tirant dans une rue escarpée une voiture à bras, lourdement chargée. Il tire de toutes ses forces et avance péniblement. Spontanément tout le groupe se précipite et d'un vigoureux élan pousse la charette jusqu'au haut de la côte au grand étonnement du charbonnier peu habitué à recevoir une telle aide.

Est- il nécessaire de faire ressortir combien il serait profitable de provoquer de tels élans de conscience collective. Il arrive trop souvent que des hommes individuellement bons, perdent cette qualité

dès qu'ils sont réunis en foule. L'âme des foules est souvent portée à l'exagération et à la violence, mais aussi il suffit d'une impulsion généreuse pour dicter son attitude. L'éducation des groupes sociaux peut et doit se faire à l'école.

Après un an d'essai, nous pouvons affirmer hautement que ce procédé de culture des sentiments affectifs a déterminé les enfants à accomplir un nombre considérable de bonnes actions mais affirmons que certains enfants ont sous l'influence de l'idée génératrice contracté l'habitude de voir l'aide à apporter, de rechercher la bonne action à accomplir et les familles ont été les premières à se féliciter d'un el effort.

Aussi avons-nous dès le 6ème mois de notre essai adressé à une centaine d'instituteurs une circulaire dont lecture sera donnée au Congrès , si le temps le permet. Cette lettre nous a amené un certain nombre de feuilles remplies conformes au modèle ci- dessous dont nous recommandons l'emploi aux maîtres qui voudraient refaire une expérience. Mais nous serions heureux de connaître les résultats obtenus.

Déjà une institutrice chargée de la Direction d'une grande école de Paris a organisé une Ligue avec des formes un peu différentes de celles que je viens de vous exposer. Pour elle comme pour nous le succès à été le prix de ses efforts.

Nous souhaitons donc de tout notre cœur qu'encouragés par de tels exemples, instituteurs et institutrices tant à Paris qu'en province, multiplient la création de ces ligues pour le plus grand bien de la jeunesse de France dont ils aideront ainsi puissamment le développement moral.—

(Présenté en français.)

## DEUXIÈME DIVISION

# REGARDING THE INSPECTION OF TEETH IN SCHOOLS

BY LEO M. SON
DENTAL SURGEON, THE HAGUE

Individual care in the preservation of health, and private hygiene, nothwithstanding all the progress in medical science, is still greatly neglected. Carelessness and want of thought are to be blamed for this neglect, and the principal cause is that the masses are ignorant to prevent the injurious influences of nature.

Every endeavour to remedy this state of affairs deserves encouragement and support, for society is composed of a number of separated individuals, and any unhealthy person can be a source of infection for others; thence originates public hygiene which aims at guarding the community against disease. In these matters, rapid strides have been made during the last 25 years, since the discovery of vegetable parasites as disease producing causes. The study of these small organisms has taught us much about the ways in which they develop and are spread, but also taught us the manner in which their development can be prevented.

Great practical results have consequently ensued, as one of them we gratefully recognise the instituting of school-physicians. Who by a regular inspection of the children in school are enabled to notice any sign of disease, and by catching it in its initial stage, have every chance of success.

The installation of the schoolrooms, the proper lighting, the form of the benches by which diseases of the eye and physical deformities may be prevented are to be judged by them, whilst they recognise in time the so often occuring adenoid of nose and throat vegetation, and recurring deafness from which the children are often wrongly judged.

It depends on the physicians tact whether the parents, forewarned by them, will follow their advice or not, but as a rule they gratefully accept their advice, if given with consideration.

In such an immense domain as medical science however, the school doctors will not be able to judge each single case: they will often have to have the advice of specialists. Especially in dentistry that will be the case: the instruction of physicians in this matter being generally neglected. It is therefore advisable, for diseases of the teeth repeatedly occur, to intrust the inspection of the childrens' teeth to those who have chosen dentistry as their profession

Everybody knows that diseases of the teeth are a source of absences in the schools: not only is this a drawback for the child itself, but also the education of the whole class suffers in consequence by these repeated absences.

Preventing these deseases therefore, is not only a benefit for the individual child, but also for the whole class.

Teeth, which especially among children are exposed to many mechanical injuries, (cracking nuts etc.) or by the forming of tartar, are very liable to disease; and then the decomposition of food deposits gives a fertile soil for the development of injurious vegetable organisms which make them an easy prey for destructive processes with eventually total destruction as a consequence, and above all in this way the danger of other infectious diseases is increased and the digestion seriously affected.

Irregular or disorderly position of teeth may lead to troubles in speech that afterwards may be an impediment to getting a position in society: while if attended to at a right time a successful treatment would have cured this defect.

But just this attention at the proper time is the cardinal question and this requires special skill and knowledge which the school-doctor does not and cannot possess.

There it is urgent to intrust this important branch of school-hygiene to qualified dentists, who will have to examine the children at regular intervals and to impress upon the parents the necessity for care of the teeth and cleanliness of the mouth.

By this the conviction must penetrate by degrees through all classes of society, that cleanliness of the mouth is just as necessary as cleanliness of the whole body.

A sound mind can only exist in a sound body: improved health means greater happiness not only for the seperate individual, but also for the community at large.

When the physiological function of the teeth is prevented, troubles of the digestion are the inevitable result, which manifest themselves in weariness and the impossibility of application of the mind.

The child becomes dissatisfied and peevish, and is a hindrance for its comrades.

If this state continues the temper becomes unbearable: the child looses the desire to join in the usual pastimes so necessary for the relaxation of mind and body, and reservedness and maliciousness will germinate. Two such children in a class are immeasurably detrimental to its instruction.

The symptons are often erroneously explained and ascribed to debility; this supposed debility is in vain combatted by increasing of nourishment. In this way the child becomes worse and worse, for now to the impaired digestion a restless sleep is added. But a sound and prolonged sleep is indispensible for the child, for chiefly during this time, recuperation, growth and building of tissue occur. When a healthy sleep fails and sleep is spoilt by frightful dreams, this excessive activity becomes a new source of physical and mental exhaustion.

Youth is the period in which the basis is laid for physical and mental development: to bring up a child to a healthy man with a desire to toil for a livelihood and to make it fit to resist the many obstacles of life is one of the important aims of education. The child needs pleasant recreations, then it can give vent to merry laughter. Therefore the juvenile games are of great importance that combine the advantages of exercise with the enjoyment of fresh air: not only do they develop the muscular system, but they have also a still greater value for the revelation and expanding of character, as they teach the child to hold intercourse with others.

The rules of the games unfold the feelings of order, fairness and honesty and at the same time agility, courage, and presence of mind are cultivated. It is not to be expected that a child, always feeling tired and unable to take part in the games of his age, will grow up to be an active man, for deprived of the juvenile exercises, both its mental and physical development are retarded.

It lacks the agility produced by the games and merriment that it accompanies.

He avoids more and more the noisy pleasures and becomes shy and taciturn, he feels an interest in nothing, all vivacity is extinguished and he grows up to be a deplorable selfish creature.

Troubles of speech make the child very irritable: often it will be ridiculed and this mockery , instead of correcting will spoil the afflicted, for the young mind is exasperated by it and the character corrupted.

The infantile mind is very sensitively affected by mockery and feels itself disgraced by it. And with good reasons: for the child is aware, that bad articulation owing to unsound teeth, is not a consequense of unwillingness, but is a result of bodily imperfection for which it

is not responsible: he becomes sad and melancholy and he escapes conversation with others.

From this isolation, prejudicial consequenses will originate and the germs of hatred are laid. From what I have shown here, it is evident what great interests are connected with healthy teeth, therefore it is urgent to remedy any defect and to fight disease at the proper time.

(Présenté en anglais.)

## HYGIËNE DER TANDEN IN VERBAND MET DE KARAKTERVORMING VAN HET KIND


### Résumé

De individueele zorg tot behoud der gezondheid wordt ondanks alle vorderingen der wetenschap nog steeds maar al te vaak verwaarloosd.

Sleur en zorgeloosheid, meer dan bepaald opzet, spelen daarbij een groote rol, doch voor een groot deel is oorzaak de onkunde waarin de groote menigte nog verkeert hoe zich tegen de schadelijke invloeden der natuur te vrijwaren.

Elke poging tot verbetering der toestanden, dus tot vernietiging der oorzaken verdient toejuiching, te meer daar de eene mensch direct of indirect een bron van besmetting kan zijn voor den ander. Daaruit heeft zich de openbare hygiëne ontwikkeld ten doel stellende „vrijwaring van ziekten."

Na de ontdekking der plantaardige parasieten (ruim 25 jaren geleden) als ziekte makende oorzaken, zijn wij op hygiënisch gebied belangrijk vooruitgegaan.

De bacteriologie (studie dier kleine organismen) heeft de wijze waarop deze zich kunnen ontwikkelen en verspreiden doen kennen, doch tevens ook middelen aan de hand gegeven, om ze te kunnen vernietigen. Groote en practische resultaten zijn daarvan het gevolg geweest, waaronder wel als hoofdzaak de benoeming van schoolartsen, welke door een geregeld onderzoek der schoolkinderen in staat zijn gesteld de aandacht te vestigen op afwijkingen, die nog in hun eerste stadium zijn, op pathologisch zoowel als op physiologisch gebied. De inrichting der schoollokalen, behoorlijke verlichting, vorm der schoolbanken waardoor misvorming van lichaamsbouw wordt voorkomen, moeten door hen beoordeeld worden. Aan hen is de tijdige ontdekking der adenoiden van neus en mondholte, beginnende doofheid en zoovele andere afwijkingen. En toch staat den medicus niet *alles* ter vervoeging, niet alles kan hij persoonlijk behandelen; menigmaal is hij verplicht de kinderen tot specialiteiten te moeten verwijzen en zulks is vooral op oogheelkundig zoowel als op tandheelkundig gebied

van noode. Vooral op tandheelkundig gebied laat de opleiding van den arts veel te wenschen over, daarom is het raadzaam dit onderdeel der heelkunde aan den tandarts op te dragen, dus alleen aan hen die zich dit deel der heelkunde tot levensdoel hebben gekozen. Het is van algemeene bekendheid dat door tandziekten veelvuldig schoolverzuim ontstaat, dat èn voor het kind èn voor het klassenonderwijs noodzakelijk nadeelige gevolgen moet hebben. Voorkoming dier ziekten is dus voor het geheel der klasse bevordelijk. De tanden die bij kinderen vooral door mechanische beleedigingen (noten kraken, potlooden of griffels in den mond brengen) of door tandsteenontwikkeling, gemakkelijk defect worden, zijn door voortdurende ontbinding van spijsresten (ontwikkeling van baccillen, micro-organismen,) ten prooi aan destructieve processen, die weder tot infecties voeren en vooral de spijsvertering nadeel doen ondervinden.

Verkeerde plaatsing der tanden kan tot spraakstoornissen voeren, welke op later leeftijd hinderlijk kunnen zijn bij het verkrijgen eener maatschappelijke positie, terwijl bij tijdige erkenning door reguleering der tanden daarin kan worden voorzien. Deze eischt echter eene speciale behandeling welke de schoolarts (daar deze studie eene speciale opleiding vereischt) niet kan aanbrengen. Dat door dit alles behalve de verschillende ziektetoestanden door een slechten mond veroorzaakt vooral op het karakter van het kind een groote invloed en wel een zeer nadeeligen wordt teweeggebracht ligt zeer zeker voor de hand. Immers wanneer de tanden belemmerd zijn in hunne physieke werking is het noodzakelijk gevolg, dat de spijsvertering gestoord wordt hetwelk zich openbaart in lusteloosheid en onvermogen van geestinspanning; het kind wordt ontevreden en korzelig, daardoor ook hinderlijk voor zijne kameraden; blijft het kind eenigen tijd lijdende dan verliest het de lust om aan spelen deel te nemen, die zoo noodig zijn tot verfrissching van lichaam en geest; de grond wordt gelegd tot in-zichzelf-gekeerdheid en wrevel. Zijn er eenige zulke kinderen in de klasse (afgezien van de verpestende atmosfeer die zulke kinderen zonder weten veroorzaken) dan kan het onderwijs belangrijk nadeel ondervinden. Spraakstoornissen maken het kind eveneens bijzonder prikkelbaar. Het wordt vaak door kameraden bespot, en die spot (in plaats den toestand te verbeteren) maakt de zaak erger, want het jeugdig gemoed wordt verbitterd en het karakter vergiftigd. Ook door misverstand lijdt het kind, de onderwijzer begrijpt het kind niet door onduidelijke uitspraak, het kind krijgt straf zonder het verdiend te hebben, het voelt zich verongelijkt, en deze invloeden zullen zich later als het kind in de maatschappij komt, doen gelden.

Alleen in een gezond lichaam kan een gezonde geest wonen, gezondheid der lichaamsorganen geeft het kind, wat het vooral noodig heeft:

een vroolijk en prettig humeur. Niet genoeg kan er op gewezen worden vooral met het oog op het hierboven omschrevene: Laat bij kinderen steeds tijdig tanden en kiezen onderzoeken en behandelen opdat èn spijsvertering, èn neus èn mondholte geen afwijkingen ondervinden; geen baccillen,die zich in de verweekte holten der kiezen bevinden, aanleiding *kunnen* geven tot infectieziekten. Verhooging der gezondheid is verhooging van levensgeluk niet alleen voor het individu maar ook voor den Staat.

(Présenté en hollandais.)

# DE NEDERLANDSCHE PADVINDERS-ORGANISATIE

## (THE NETHERLANDS BOY-SCOUTS-ASSOCIATION)

BY A. E. DUDOK VAN HEEL

PRESIDENT OF THE NETHERLANDS BOY-SCOUTS-ASSOCIATION, AMSTERDAM

---

Against the widely known exaggeration, conceit and one-sidedness embodied in the development of the mind of the rising generation it is sport that has been put into the balance as a counterweight.

There is no doubt but that a careful, methodical physical education accompanying the development of the mind will give more harmonious results, which can only favour the healthy unfolding of both. However this twofold education in itself is not sufficient to make of our young people thorough, contented and happy men, able to hold their own in the struggle for life, and useful members of Society and good, able citizens.

For this the first requirement is: moulding of character and the development of those qualities of heart and mind, that lend a radiance to life. There is no denying that Society as such does little as yet in this direction, which we might call „moral education". And yet, exactly in these days of effete luxury and love of ease, of the glorification of material things, of pessimism, of superficiality and often apparent indifference to the higher aspirations, that stir the soul of man, this moral education is more than necessary.

It is the especial merit of those, who laid the foundations of the Boy-Scouts-Movement, that they had the courage to take in hand this moral education and in such a way that it is highly attractive and has a special charm for our young people.

It was General Sir Baden Powell, who took the initiative.

In what way does the Boy-Scouts-Movement propose to gain the end in view?

It wishes to bring to new life in our young generation the virtues of the knights of old, such as obedience and discipline (self-discipline), helpfulness, self-sacrifice, simplicity, being true to a promise once given, loyalty to the Souvereign, respect for authority, patriotism,

charity and religious sentiment. All this it wishes to combine with healthy physical exercise in the open country and with the learning of all sorts of manual work, in order that they may acquire practical fitness for daily life and develop their capacity for „selfhelp".

In this way it may be expected that our young people will grow up to a strong, especially a morally strong, generation, with an anti-materialistic and anti-atheistic view of life, with respect for authority and the consciousness of nationality that makes a people great and strong.

History teaches in every one of its pages that a people without religious convictions, without a prominent respect for authority and without a pronounced consciousness of nationality is doomed morally and also as regards its free and independent continuation; if only for this reason moral education in the way indicated above is a great civic interest, but in no lesser measure it will be a blessing to the individual. The world is permeated by a baneful spirit that shows itself in a low materialism, denying both God and His Commandments and produces selfish, indifferent, disconted and unhappy men and women. It is this spirit against which the Boy-Scouts-Movement opposes itself actively. By making an ideal of religious sentiment and the other ethical principles mentioned just now, it educates young people to be contented, happy men and women.

The Boy-Scouts-Movement does this in a way that is very attractive for our young people. It unites the boys in groups, under the command of a Scoutmaster; the groups are subdivided into patrols under the command of a patrol-commander chosen from amongst the boys by the boys themselves. The boys owe obedience in the first place to the Scoutmaster, but also to the patrol-commander. Every group may be recognized by the colour of the tie and every patrol of that group by the colour of the shoulder-strap.

Their badge is the three-leaved lily, the symbol of „purity, truth and loyalty". This badge is international and is worn in most countries — also in the Netherlands — as a mutual token of recognition by the boy-scouts.

In order to become a boy-scout after a period of probation and an examination, the boy has to be solemnly initiated and make a promise that gives him a high idea of his „being a knight". This promise, in which the ethical principles, on which the said moral education is based, are clearly expressed, is, as far as the contents are concerned the same for all countries, it constitutes, if it were, a moral bond between all boy-scouts of all countries. Respect for the authority of God, loyalty to the authority of the state, patriotism, charity, courtesy towards old people and girls and obedience to the laws of the

boy-scouts are to be met with in this promise wherever it is made. The promise in the Netherland's Boy-Scouts Association is as follows:

„I shall seriously try to do my duty towards God, the Queen and my country,

to help every one wherever I can, and

to obey the laws of the Boy-Scouts."

The boys grasp the meaning of this promise quite well and they have proved that they understand it. Yet, as well as all of us, they remain imperfect; consequently the boy-scout is sure to have his weak moments, probably he will fail now and then.... but in those cases the promise has often proved to be a strong prop to him, a help to avoid whatever is bad and low and to do what is right.

The boy-scouts may not pay a contribution; boys of all stations in life should be able to join and every boy-scout considers his colleague his brother and comrade.

Though the movement is of recent date there are in various countries over 1½ million of boys who have joined by the same promise. It is proposed to bring the boys of different countries into closer contact with each other, in order that they may come to know and appreciate each other better, which, whilst the national spirit is entirely retained, may still influence favourably the peace of the world when these boys shall have become men.

In the Netherlands, the movement was only introduced eighteen months 2) ago, when the „Nederlandsche Padvinders Organisatie" (Netherlands Boy-Scouts Association) was founded 1), which soon spread over the entire country and which 4000 boys have joined. 2) Moreover there is another Association, a result of the fusion of various smaller associations.

So the Boy-Scouts-Movement, which is only in its first stage of development and therefore is not yet perfect in the ordering of its fine but difficult work, seems without a doubt to have a prosperous future and if the auguries do not mislead us, it will surely be a permament blessing to the coming generation.

(Présenté en anglais.)

1) It was Mr. Gos. de Voogt of Amsterdam, who first stirred up public sympathy for it in August 1910.

2) April 1912.

## TROISIÈME DIVISION

# A

## SITTLICHE UND SOZIALE BILDUNG IN LEHRER-SEMINAREN

VON CHARLOTTE VON GEÖCZE

DIRECTOR DES STAATSLEHRERINNEN-SEMINARS IN BUDAPEST

Die, allen sozialen Schichten notwendige sittliche Bildung zu verleihen ist der Beruf der Volksschule; Hauptagent dabei ist der Lehrer; er ist der moralische Leiter nicht nur der Schulkinder, sondern auch der Eltern und der ganzen kleinen, lokalen Societät. Der Volkserzieher ist verpflichtet das durch Jahrtausende aufgehäufte sittliche Kapital zu übergeben und zu mehren. Die sittliche Grundlage, die er baut, muss festgebaut sein, um denzersetzen den Geistesrichtungen Widerstand zu leisten. Die Hauptleistung der Seminare besteht daher in der Festigung der sittlichen Grundlage; sogar ihrem Beruf als Fachschulen entsprechen sie nur unter der Bedingung, Lehrer mit festem Charakter und reinen Sitten heranzubilden, denn das Lehramt erfordert den höchsten Grad von Sittlichkeit.

A. *Der moralische Unterricht.*

Die blosse Kenntnis der moralischen Prinzipien wird nirgends logischer durchgeführt, als beim Laien-Unterricht. Die Erfahrung und die steigende Kriminalität aber beweist, dass eine solche Kenntnis den verzehrenden Leidenschaften und dem Egoismus gegenüber ohnmächtig ist. Diese Triebe zu bändigen bedarf es veredelter Gefühle und der höhern Sanction der Religion. Weil das Ziel nicht die Kenntnis, sondern das Handeln nach moralischen Prinzipien ist, gewährt also der religiös-moralische Unterricht mehr Sicherheit. Sind ja die aufrichtig gläubigen Seelen auch im praktischen Leben verlässlicher und dem Entgleisen weniger ausgesetzt.

B. *Das Verwerten der Studienfächer.*

Es giebt kein einziges Fach, welches im Interesse der sittlichen Bildung nicht zu verwerten wäre. Vor allem:

1. der religiöse Unterricht; er muss aber von reiner, wahrer christlichen Nächstenliebe durchdrungen sein, ist ja die Bergpredigt der Grundstein der sozialen Erziehung. Vom Lehrer erfordert

dieser Gegenstand volle Objektivität, damit bei den verschiedenen Confessionen nicht die trennenden, sondern die vereinigenden Momente betont werden.

2. Der geschichtliche Unterricht soll auch die sittliche Evolution der Menschheit darstellen und, im Gegensatz zum einseitigen historischen Materialismus die moralischen Faktoren betonen, welche das Aufblühen und den Verfall der Nationen hervorgerufen haben. Die Zöglinge sollen klar sehen, dass die Blütezeit der Völker immer mit der Periode sittlicher Reinheit und Glaubens, sowie aufopfernder Vaterlandsliebe zusammenfällt; hingegen der sittliche Verfall, der Unglaube und der Egoismus den endgültigen Verfall unbedingt nach sich zieht, wenn auch momentan eine kleine Nachblüte möglich ist. Dies ist nötig, um eine gesunde Weltanschauung heranzubilden.

3. Der Sprachunterricht gewöhnt an Wahrheit in der Darstellung des Erlebten; durch die Poetik und die Litteraturgeschichte wird das Gefühlsleben veredelt und der innere Anschauungskreis erweitert.

4. Musik, Zeichnen und Handarbeit veredeln auch das Gefühl, lehren die Volkskunst schätzen und gewöhnen an gewissenhafte Arbeit.

5. Die Geografie schärft, durch das statistische und ethnografische Element das Auge für die sozialen Tatsachen..

6. Die Nationalökonomie, soziologisch behandelt, bietet den Beweis, dass der Aufschwung sogar auf wirtschaftlichem Gebiet nicht blossdurch materielle, sondern vielmehr durch moralische Faktoren bedingt ist; und dass die sozialen Uebel nie durch blosse Gesetze, sondern vielmehr durch das veredelte Pflichtgefühl aller Klassen und das Verantwortlichkeitsgefühl der Leitenden geheilt werden können. Die Zöglinge müssen einsehen, dass der wahre Volkserzieher verpflichtet ist am materiellen Wohl und an der sittlichen Hebung des Volkes zu arbeiten.

7. Vom sozialen Standpunkt ist auch die Gesundheitslehre wichtig; sie zeigt die Ursache der Elend-Krankheiten, der Kindersterblichkeit und wie ihnen abzuhelfen ist.

8. Die übrigen Naturwissenschaften lehren die Unverletzlichkeit der Naturgesetze; sie gewöhnen an gewissenhafte Beobachtung; wecken die Liebe zur Natur und durch den Hinweis auf die wissenschaftliche Forschung der Generationen in den verschiedenen Ländern, die Idee der menschlichen Solidarität und der daraus folgenden Pflicht, das gemeinsame Erbe zu mehren.

9. Die Mathematik und Geometrie gewöhnen an das ehrliche Suchen der Wahrheit und an das aufrichtige Bekennen des

begangenen Fehlers; sie lehren auch das unverbrüchliche Festhalten an dem, was als wahr erkannt wurde.

10. Turnen und Spiel wecken die gesunde Lebensfreude, entwickeln das Selbstvertrauen, dadurch beugen sie dem feigen Protectionsunfug vor; gewöhnen an Achtung vor dem Gesetze (weil die Gesetze des Spieles eingehalten werden müssen); und lenken den Willen zur Unterordnung im Interesse der Gesammtheit. — Sie sind kräftige positive Agenten auch in der Bekämpfung des Alkoholismus, weil sie dem krankhaften Nervenreiz die gesunde Aufregung des Spiels entgegensetzen.

11. Die Pädagogik ermöglicht die Bildung des eigenen Charakters durch die Kenntnis des Körpers und der Seele; sie erhöht die Liebe zum Berufe; und durch die Erziehungsgeschichte lehrt sie die moralische Evolution der Menschheit und deren Faktoren. Sie weist auch auf jene ergänzenden Organe des Volksbildungswesens (University-Extension, Settlement, Freicurse, etc.) an welchen die Volkslehrer mitzuarbeiten haben, um den demokratischen Fortschritt zu befördern.

C. Die *praktische sittlich-soziale Erziehung.*

Der erste Schritt ist, im Seminar eine gesunde moralische Atmosphäre zu schaffen. Der Lehrer, wie ein Vater, die Lehrerin, wie eine Mutter; die Zöglinge, wie Geschwister; die alten Dienstboten geehrt; die Anstalt ein zweites, liebes Heim, Wohlwollen, freudige Pflichterfüllung, Frohsinn und Solidarität, wie in einem glücklichen harmonischen Familienkreise. Dieselbe moralische Atmosphäre werden die Zöglinge auch in ihrer Schule schaffen.— Dazu braucht es sittliche Reinheit und einen tadellosen, offenen Charakter im Seminarlehrer selbst und viel gesunden Optimismus, Er darf am Erfolg seiner Arbeit nie verzagen; immer muss er die Besserung seiner Zöglinge hoffen.

Der zweite Schritt ist die gleiche Behandlung. Unparteiische Gerechtigkeit gegen alle. Ist eine Ausnahme unausweichlich, darf sie nur zu Gunsten der Minderbegabten, der durch das Schicksal Minderbevorzugten geschehen. Der durch das Schicksal Begünstigte ist verpflichtet, immer mehr zu leisten — das soll die praktische Moral sein, die der Lehrer seinen Zöglingen durch sein eigenes Beispiel einschärft.— Das muss auch beim Klassifizieren eingehalten werden; kann dieses veraltete System nicht abgeschafft werden, so müssen die Noten immer der Resultant der Befähigung, des Fleisses und der angewandten Kraftanstrengung sein. Edle Pflichterfüllung in allem — das ist das Ziel. Besonders Mädchen dürfen nie zur krankhaften Ambition, zum egoistischen Glänzen auf Kosten anderer angespornt werden; die Begabtern sollen vielmehr die Pflicht fühlen, den Min-

derbegabten zu helfen. Nur so kann dem wüsten modernen Strebertum gesteuert werden.

Der Wille muss zum Guten gelenkt werden. Dessen Triebfeder ist aber viel weniger die Einsicht, als das Gefühl; darum muss der Erzieher auf das Gefühl einwirken. Dadurch wird die Frage: Drill, oder Erziehung? — entschieden; die Disciplin darf nie zur Drill werden.

Darum muss der Erzieher auch die Liebe und das Vertrauen der Zöglinge gewinnen. Als Kinder kommen sie, als erwachsene Mädchen und Jünglinge gehen sie hinaus; unter seinen Händen entfalten sie sich; darum ist seine Verantwortung so gross. Nur durch Vertrauen kann er sie an Aufrichtigkeit gewöhnen — also sie nie abschrecken. Die Furcht ist das elendste pädagogische Mittel — sie erzieht Feiglinge. Sie sollen aber zum Gefühl der Verantwortlichkeit und zum freiwilligen Handeln nach sittlichen Gesetzen erzogen werden. Also: je weniger äussere Autorität, umsomehr geistige und moralische Ueberlegenheit von Seiten des Lehrers — helldenkende Zöglinge werden sich einer solchen innern Autorität immer beugen. Der Lehrer soll in Ihnen den zukünftigen Erzieher immer achten und sie die darausfolgende moralische Verantwortung immer fühlen lassen. Also nie beschämende Brandmerkung; immer schonende, wohlwollende Rüge und Ermutigung zur Besserung, besonders dort, wo der Fehler nicht im Zögling,sondern in dessen Milieu liegt.— Darum muss der Lehrer genau die Familienverhältnisse eines jeden Zöglings kennen und allen ein freundliches Interesse entgegenbringen. — Moralpredigten helfen nicht viel; sie sind langweilig und die Zöglinge werden dagegen abgestümpft. Wirksamer sind die Ereignisse des Schul — oder Privatlebens, weil sie durch die Macht des Beispiels wirken.

Die grösste Gefahr für die sittliche Erziehung liegt in dem bösen Beispiel der modernen Gesellschaft und in den extremen modernen Strömungen. Sie sind nicht für unerfahrene junge Geschöpfe gemacht. Die ungezügelte Freiheit, die Aufklärerei und der moderne Cynismus ist für das junge Gemüt Gift. Sie stören den ruhigen Krystallisationsprozess der jungen Seele — die Selbstdisziplin kann nicht zu Stande kommen; oft geht dabei sogar die Herzensreinheit zu Grunde. Umsomehr muss die Liebe für das Kind geweckt werden; durch die Betonung des psychologischen und hygienischen Momentes muss in den jungen Mädchen der mütterliche Instinkt, der immer da ist, in die richtige Bahn gelenkt werden.

Auch an Einfachheit und Sparsamkeit müssen die Zöglinge gewöhnt werden, weil das wirtschaftliche Gedeihen und die moralische Unabhängigkeit nur dadurch gesichert werden kann bei Individuen, wie bei Nationen. Die Schülergenossenschaft kann

hier gute Dienste leisten — sie leitet in das Cooperationswesen ein. Die Nationalfehler müssen bekämpft, die Nationaltugenden entwickelt werden. Das Mittel dazu ist die praktische Ab- und Angewöhnung. Aber sie mussen darüber auch nachdenken, jene Fehler als Hemmniss des Nationalfortschrittes erkennen.

Der Fortbildungskreis kann in diesem Sinne ausgezeichnete Dienste leisten; dort können dergleichen Fragen freier behandelt werden.

Die Schulfeste können viel zur Veredlung des Gemüts, zur Weckung des Gemeinsinnes und zur Selbstbildung beitragen. Noch wirksamere Mittel der Selbstbildung sind aber die öffentlichen Vorträge, der Besuch von Concerten und Theater, sowie die Schulbibliothek; nur freilich muss das dem jungen Geist Gebotene mit feinem Takt ausgewählt werden. Ungesunde Nahrung ist schlechter, als Hunger. — Einen tiefen Eindruck auf das junge Gemüt machen auch die Schulreisen, sie sind ein Anschauungsunterricht im weitesten und edelsten Sinne des Wortes; da dürften die Kosten nie gespart werden.

Neben dem Nationalsinn muss auch der Familiensinn und der Sinn für Häuslichkeit genährt werden; die Zöglinge dürfen ihrem Familienkreise nie entfremdet werden — sogar das ärmliche Heim bleibe ihnen das Liebste; sie sollen ihre vielleicht einfachen Eltern ja nicht verachten oder gar sich ihrer schämen. Das kommt oft vor, wo die Herzensbildung nicht mit der geistigen Hand in Hand geht. Ein gesundes soziales Leben ist ja nur auf Grundlage fester Familienbande möglich.

Deshalb bedarf es auch der religiösen Uebungen; sie erinnern an das liebe, väterliche Heim und stimmen das junge Gemüt weich und zum Guten; nur müssen freilich alle konfessionellen Reibungen sorgsam verhütet werden. Der höhere ethische Wert des religiösen Glaubens überhaupt muss aber den werdenden Volkserziehern beigebracht werden, ebenso, wie die gegenseitige Achtung der religiösen Ansichten.

Die Hilfsfonds und Stipendien können auch gut verwertet werden, wenn nur würdige und der Hilfe bedürftige Schüler deren teilhaftig werden. Nirgends übt das Protektionswesen eine nachhaltigere schädliche Wirkung als hier. Diese jungen Geschöpfe werden in ihrem späteren Wirkungskreis unbewust die Fortpflanzer dieser hässlichen Ansteckung.

Alle Zöglinge sollen zum gegenseitigen Wohlwollen erzogen werden, das sich bei Krankheiten oder Unfällen praktisch beweist; oder im Falle eines Notleidens dem Mitschüler zart und schonungsvoll Hilfe bringt. — Das ist schon eine Einleitung in die praktische soziale Arbeit, welche sich dann auch auf weitere Gebiete (Arbeitervereine und eHime) erstrecken kann.

Dies in kurzem Ueberblick über die sozial-ethische Erziehung in Lehrer-Seminaren. Das Gebiet ist weit, die Aufgaben sind mannigfach, oft schwierig. Zurückschrecken aber darf man nicht. Arbeitet ja der Seminarlehrer sogar unbewusst und unwillkürlich immer an der sittlichen Veredlung oder Verrohung seiner Zöglinge. Was er tut, was er unterlässt — alles trägt seine Früchte; und nicht blos heute, sondern durch Generationen. Die Verantwortung ist zu gross; wir müssen trachten ihr gewachsen zu sein.

(Présenté en allemand.)

## TROISIÈME DIVISION

# B

---

## CO-EDUCATION IN DENMARK

BY GEORG BRUUN

HEADMASTER, KOLDING, DENMARK.

In all the rural elementary schools and in those of the smaller boroughs co-education has been the general principle for centuries, and this principle has been considered so natural that it has met with no opposition and never raised any discussion at all. In the larger towns (10000—50000 inhabitants) boys and girls are often separated, and even in the schools in which there is co-education in the lower classes there is a tendency to separate the sexes in the higher forms, as the female teachers are not able to or say that they are not able to keep good discipline in boys' classes.

It is evident from these facts, that both economical and social conditions have their share in determining the choice between the two systems. There is a general satisfaction with the moral results of the co-education in the rural districts, where manners are plainer and all the inhabitants know each other better than in towns, where the families are moving from street to street and from town to town, and where the children are not so well looked after by their parents as in the country.

The elementary schools in Denmark teach children from 7—14 years old. The higher schools contain two divisions, a) *a middleschool* with four classes for children from 11—15 years of age, and *a gymnasium* with three classes for pupils from 15—18 years of age. The middle school may branch into *a real-class*, lasting one year, from 15—16 years of age. Those who have passed the final examination of the real-class are entitled to situations in the civil service and have a right to further studies for becoming dentist, veterinary surgeons, apothecaries etc. Those who want to study at the University must pass the final examination of the gymnasiums.

The discusions about co-education began, when young girls in Denmark about thirty years ago began to desire a liberal education as good as that of their brothers, and wanted to study at the University in order to become physicians etc. A gymnasium for girls was soon

established in Copenhagen, whereas parents in the provinces demanded to have the state gymnasiums for boys opened for their girls too. The Educational Department asked the school-directors' advice, who almost all in the strongest terms warned the Department against the admission of female pupils as a revolutionary step that might lead to moral aberrations of the most perillous kind.

Meantime many of the private and municipal secondary schools and grammar schools adopted the co-educational system in the eighties, and the nineties, and as no bad results were reported from these schools, the state schools were opened for girls under the new law of 1903.

There are now in Danmark about 45 grammar-schools (gymnasiums), in which a final examination giving admission to the University is passed at the age of eighteen, and besides about 135 secondary schools with a final examination at sixteen. In 1911 about 540 young men and 140 young women passed the gymnasium examination, and nearly 2000 the secondary school final eximination, of which about 800 were girls. Of the 45 gymnasiums, 17 are situated in Copenhagen, and only one of them is a mixed school, whereas 11 are for boys only, and 5 for girls. But outside Copenhagen most of the gymnasiums are for both sexes with the exception of two public boarding-schools and two others. Of the 135 secondary schools only 18 are girls' schools and 10 boys' schools, the rest are mixed.

It is easily seen that the co-educational system in the higher schools, the state schools included, has been favoured by economical causes. In Copenhagen with its 500000 inhabitants and many prosperous families mixed schools have not been necessary, and there is only one co-educational gymnasium. But most of the other Danish towns are so small that it is not possible to keep up two gymnasiums in the same town, and therefore girls have been given admission to the existing schools for boys.

This has of course been a disadvantage to the girls, as the whole plan for the instruction originally was formed with respect to boys only. The headmasters and the majority of the assistant teachers are generally men, and especially in the state schools there is no fair proportion between the number of the female pupils and the number of lessons in mixed subjects given by female teachers. Whereas in 1911 the number of the girls was 30 per cent., the number of lessons given by female teachers was only $7\frac{1}{2}$ per. cent., i. e. a fourth of what it ought to be. It is a just complaint of the opponents of the system that these state schools are not really co-educational ones, but boys' schools, graciously allowing girls to share the instruction, but refusing fair play to female teachers. Though the system was introduced into the state

schools in 1903, and though since then the number of the vacancies in the teachers staff have been 65, only 15 of them have been given to female teachers, and as a rule they do not teach in the higher forms. Nor are the female teachers entitled to become headmistresses of state schools, and their salaries are only 3/5 of those of the men teachers. In some of the private and municipal gymnasiums the numbers of male and female teachers are more evenly balanced, and three of these schools are conducted by headmistresses.

Objections may be raised against the Danish secondary schools and especially against the gymnasiums from a hygienic point of view. School hours generally comprise 6 full hours a day, and the necessary home work in the gymnasiums for an average pupil is not less than 4 hours a day, and sometimes exceeds that. Teachers and physicians again and again directed the attention of the Educational Department to this fact, which has been stated by three years of research, but until now without succes. Co-education is not responsible for the pupils' overwork, as the girls of separate schools have to work as much, because the final examination is the same in all schools, and the questions the same, and the inspection the same. But nevertheless the girls suffer more than the boys from this overstraining, and many physicians and teachers think, that the girls' curriculum ought to be extended by a year to avoid nervous debilitation, which must be the result of their overwork, in their youth The disregard generally shown to this point in Denmark is also seen by the fact that until now no school-physicians have been appointed to the state-schools. The physical well-being of the pupils is looked after by school physicians in some municipal and private gymnasiums and secondary schools.

As girls' physical powers are less than those of boys they suffer most from this overstrain. The best remedy against this danger would be a certain freedom for all the pupils to get rid of one or two of the subjects without losing the rights which are attached to the final examination. A similar plan has for some years been in use in Sweden.

Concerning the mental powers of the two sexes there does not seem to be any real diversities which speak against common instruction. Capacity for special subjects seems more to be a question of individuality than of sex. Girls are as clever as boys in arithmetic and algebra. It may be admitted, that boys are more practical in science, and that girls are generally more clever at foreign languages, and that their recitation of pieces of the mother language is more elegant and intelligent. In history the boys are more interested in wars, facts, economical, social and political questions, whereas the girls prefer litterature, art and culture. Boys have more power for reasoning, girls are quicker in imagination. The same differences may be in geography and natural

history, but they are not so great as to prevent the best results of the teaching. It may even be asserted that the instruction becomes more all-round, vivid and facinating.

The crucial question in ce-education is the moral question. Does the system produce good or bad results? It will generally be said by those who are in favour of separate schools that the girls in mixed schools become more noisy, coarse and disposed to bad language, and that the boys are effeminated by being too much together with girls and being educated by female teachers. These objections will often be given by German critics. Such bad results are not known in Danmark as far as my knowledge goes. As a teacher and headmaster I have worked in a mixed school for fifteen years, and I must say, that neither are the boys nor the girls in any way deteriorated. On the contrary will better manners quickly grow up in a school where the two sexes are taught and educated together, provided the inspection is good, and the number of the female teachers is sufficient, and if all teachers take a lively interest in the work of the school. There will under such conditions grow up a higher moral tone, more culture and more refined manners both in boys and in girls, because the spirit of family life is introduced into the school. But the most omportant fact is that boys feel ashamed of doing bad and low actions, because they want to be worthy of the esteem of the girls and the female teachers, and the girls vice versa. The best judges of such facts are teachers who teach both in separate and in mixed schools, and they always give their verdict in favour of the co-educational school.

A well-known Swedish schoolmaster, Mr. Palmgren, one of the pioneers of co-education in Scandinavia, used to say „In my school are no boys and no girls, but only children. My school is a big family with many brothers and sisters working and playing together." I cannot agree with Mr. Palmgren, when he thus wants to prove that the feeling of sex is eradicated in the mixed schools. Nor should I consider such a result desirable. We do not want to have our children desexualised. It may happen that girls and boys in a mixed school fall in love with each other. But the same thing happens when they are taught at separate schools. We allow our boys and girls to go to dancing schools, where there is no reliable supervision. We allow them to go skating and sledging together in winter, we allow them to walk and play together in summer, mostly alone. Why then object to their being instructed together, when there are teachers by to superintend their behaviour? Of course there is no danger in that. But not only that, it is even a great advantage for the two sexes in good time to associate with each other, to learn to know the weak and strong qualities of each other, instead of being separated in childhood and drawn together in youth by romantic

.oveaffairs that blind the power of discering the true character, until it is too late.

In short I can say about in co – education in Denmark that it has grown rapidly in all sorts of schools, because it has been a social and economical necessity to instruct the girls as much as the boys, and it was not possible in Copenhagen to support separate schools. Objections may be raised against the higher Danish schools — mixed as well as separate — concerning the overstraining of the pupils. Many of the co-educational schools do not pay the necessary attention to the equal position of the girls in these schools. In spite of these defects the system seems to work well outside Copenhagen; many good results are reported, very rarely bad ones. The reasons are national and social. For centuries the nation has been accustomed to co-education in the elementary schools from 7—14 years, and the towns are mostly so small that parents know each other, and it is easy for the teachers to know the conditions in which the pupils grow up. In this way the work of the school and the behaviour of the pupils outside the school is superintended by many eyes. This gives opportunity for interfering, if anything seems to be wrong. In this way the co-educational system has conquered, not so much from enthusiasm, as from outward causes, but the results have up till now been good, and the system has become a moral factor, the importance of which ought not to be undervalued.

(Présenté en anglais.)

## TROISIÈME DIVISION

# C

---

# LA DIRECTION DE L'ADOLESCENT AU SORTIR DU PRIMAIRE

PAR JULIEN RAY

PROFESSEUR À LA FACULTÉ DES SCIENCES DE LYON

---

Je ne viens pas proposer un système nouveau d'éducation morale - je n'ai voulu qu'établir un plan de meilleure utilisation des moyens dont on dispose actuellement. Et encore n'ai-je envisagé ni le rôle des réformes sociales ni celui de la famille: je suis demeuré sur le terrain de l'enseignement proprement dit. Là du reste il s'est agi pour moi non point de faire un enseignement moral, mais de cultiver avec à propos chez tout individu la connaissance, les goûts et l'initiative intelligente, ce qui me paraît être une base de la conduite morale.

I.— *Principes.* Les principes fondamentaux suivants sont à poser:
1°. l'égalité devant l'instruction et l'éducation, c'est à dire le droit et le devoir pour chacun de la mise en valeur de ses facultés intellectuelles.
2°. une appréciation pédagogique rationnelle, comprenant que l'on doit plus servir un „appétit intellectuel" qu'imposer un travail, scrupuleusement observatrice des goûts et des aptitudes qui d'ailleurs souvent sont à faire naître autant qu'à développer, et s'inspirant d'un triple concours: le maître, le psychologue, le médecin.
3°. une action instructrice et éducatrice s'attachant à être continue, sobre, progressive.

II.— *Ce qu'il faut étudier ou cultiver* chez l'individu comprend bien entendu:

1°. la nature physique, 2°. la connaissance (connaissances spéciales et générales), 3°. les qualités spéciales (goûts, aptitudes), 4°. les qualités générales (goût de l'instruction, sens de l'observation, raisonnement, initiative, volonté, sens moral).

III.— *Nous avons à lutter* contre les fléaux sociaux, les taxes morales, la déchéance physique:

a) découragement, paresse, b) fonctionnarisme, délaissement des échelons inférieurs, surtout dans certaines professions (abandon des campagnes), c) alcoolisme, tuberculose, dépopulation.

C'est là une raison de plus à la mise en pratique des considérations qui précèdent; mais il faut éviter, dans l'obéissance au premier principe, de favoriser les périls énumérés en b) et c).

IV.— *Les étapes, les voies.* Après le primaire, qui doit être le même pour tous, on peut distinguer trois catégories d'enseignements:

A) 1er. degré, B) 2e. degré, C) 3e degré. Ils comprendront chacun une instruction technique et une instruction générale; chacun fera une place importante au travail pratique (atelier, comptoir, etc....): pour A), ce sera d'abord l'apprentissage (à l'atelier, etc....), précédé d'un préapprentissage.

Beaucoup d'enfants, au sortir du primaire, entrent immédiatement dans l'exercice d'une profession: tous doivent pouvoir bénéficier de l'enseignement A.

Mais il importe que les enseignements B et C leur soient accessibles, que tout au moins ils puissent en prendre telle ou telle partie. Ces enseignements seront donc organisés de manière à ne pas exclure l'exercice d'une profession, et il les faut pour toutes les professions.

Une tendance manifeste est de préférer l'„Ecole" à l'usine, au comptoir, aux champs — sans parler des désœuvrés. Si la scolarité n'exclue pas l'exercice de la profession, si dans chaque métier on peut bénéficier d'un enseignement de degré supérieur, nombre d'individus seront retenus à l'usine, au comptoir, aux champs, et nous éviterons dans une large mesure l'encombrement aux échelons supérieurs, l'insuffisance aux échelons inférieurs, l'abandon de certaines professions, la production de déclassés.

V.— *Les réalisations.* Quelle que soit la voie, l'instruction et l'éducation doivent se poursuivre pendant toute l'adolescence. Deux solutions sont possibles:

a) transformer l'école actuelle en un organisme plus largement adapté aux besoins. Une ou plusieurs fois la semaine ont lieu des „classes" qu'occupe un enseignement sobre, éducatif; il faut des „cours", exposés plus suivis, plus condensés, de matières: au cours on ne consacrera qu'une période relativement courte, le cours étant moins à „apprendre" qu'à recueillir comme provision, bien classée dans l'esprit de l'élève. L'école comprise de la sorte, tout individu devra la trouver à sa disposition, sans discontinuité, depuis la sortie du primaire jusqu'à l'entrée dans la vie active, lui assurant avec la sobriété et la progression qui conviennent, le degré d'instruction générale et d'instruction technique auquel il peut prétendre.

b) réduire l'„Ecole" à la période de „Cours", mais la précéder et la prolonger par un organisme satisfaisant aux desiderata ci-dessus.

Quelle que soit la modalité de l'organisme enseignant, quel que soit son nom, l'instruction technique serait donnée par un "groupe technique", l'instruction générale par un „groupe enseignant" simplement — ces deux groupes enseignants étant composés de praticiens autant que de professeurs et faisant eux mêmes leurs programmes. Les groupes enseignants, à l'égard de la catégorie A, doivent foisonner — rien ne s'y oppose pratiquement; et ainsi en chaque localité se trouverait non seulement un organisme enseignant bien adapté aux besoins, mais un organisme hautement qualifié pour juger et diriger les enfants.

VI.— *Utilisation de l'état actuel.* C'est à quoi'il faut viser.

Aujourd'hui l'on s'efforce de donner à chacun le plus d'instruction possible (oubliant toujours le côté éducation), on multiplie les établissements d'enseignement, les oeuvres post scolaires rivalisent de zèle. Mais il faut reconnaître à l'„Ecole" de graves inconvénients, que d'ailleurs l'effort officiel comme l'initiative privée s'attachent à corriger: l'accaparement scolaire, l'insuffisance pour certaines branches, la nécessité de suivre des programmes en bloc, la surcharge de ces programmes.

Or voici ce qu'en attendant mieux on peut immédiatement réaliser et ce dont nous avons à maintes reprises expérimenté le bon et utile exercice: dans toute commune, former d'une part de petits groupes homogènes d'adolescents, d'autre part un groupe local de praticiens; chaque groupe d'adolescents est vu, une fois la semaine, autant d'années de suite qu'il se peut, par un professionel praticien, qui consacre une heure à traiter d'un fait précis, concret, à interroger, à susciter des questions, pouvant d'ailleurs renouveler cet exercice à l'égard du même fait pendant plusieurs séances successives — cela pour qu'en fin de compte tout individu possède au moins, et parfaitement, un petit bagage de quelques principales connaissances, sache s'en servir et soit réellement conscient du rôle qu'il doit jouer.

(Présenté en français)

# FROM THE PEOPLE'S HIGH-SCHOOLS IN DENMARK

BY THOMAS BREDZDORFF

PRINCIPAL OF ROSKILDE HIGH-SCHOOL

Some years ago a Greek editor, who wanted to write to his paper about the Danish people's high-schools, paid me a visit, asking for information. But as I questioned about the economic genesis of such a school, had given some exemples, he shook his head, saying: If I put that in my paper, my readers would believe me to be untrue.

I beg the readers of this little paper not to believe me untrue when I tell them, that a people's-high-school might be started f.i. in this way:

A High-school-teacher, of small means, who through a number of years had made himself known in different parts of the country, having given public lectures, becomes aware of a neighbourhood, which seems to him a suitable place for a high-school. He makes the population of the neighbourhood understand his wishes. A considerable number of people come together in order to discuss the matter with him, the plurality being peasants, among the rest of them perhaps a solitary clergyman and some few elementary-school-teachers. The high-school teacher sets forth his programme. The same evening some 10.000 Kroner (about 550 £) are subscribed, the subscription being perhaps more than doubled during the following days. The money is handed over to him immediately, no mortgage, only a bond being required. He buys land and starts building. One of the neighbourhood promises him a loan of say 30.000 Kroner (1650 £), getting a first class mortgage on the land and the buildings. Perhaps he may furthermore borrow smaller amounts privately. And the school is raised. During the first two years he has the money of the peasants free even of interest and the rest of the money free of repaying. If the school during these years has had a certain number oi students, he gets from that time onward a government grant.

This is the fairy-tale, which the Greek would not tell. Because, he said, we never could make our peasants do anything similar. When the

State wishes to erect a school, they of course must follow suite. But that they themselves should make a move, seems unthinkable.

Well, there are other peasants, perhaps even in Greece. Meanwhile, what I here have told of the starting of a High-school through the assistance of common plain Danish peasants speaks of a love of enlightenment and of a faith in the value of a private, independent education, which is perhaps not quite common in Europe. The people, who get the school started, not even form a joint-stock-company. No; they *wish* the principal of the school to have quite free hands to put the school in working order and take as teacher people, with whom they can have the best understanding. They find this way the best to give the school that individual character, without which it would not even be a „people's high-school".

That this faith in the value of a free enlightenment is so strong in Denmark— even parliament grants money to the schools and to the students without meddling in the instruction, is due to one Danish man, *Grundvig*.

No space is here left me to tell about this remarkable man. Just this. He was a clergyman, „skald" a „chief of the people", „powerfully driven by the spirit of christianity and of history. He died 1872 89 years of age. But his ideas work and ferment with unlimited power in his people. And the High-School, of which he is the father, is permeated by his „enlightenment of life".

We might perhaps get the best idea of him, when we go and take a seat in a high-school lecture-hall. The winter's course for young men is going on. (November 1—April 1). A teacher adresses them. He faces about 100 students, most of them from 18 to 25 years of age. A little more than half of them are sons of „gardmand", peasants holding about 15-100 acres land. The rest are sons of small holders (1-15 acres land) „hismand", and of artisans; a very few may come from the labouring classes in the towns or be sons of elementary-school teachers. A single undergraduate may also sometimes be seen among them. The teacher has a song-book in his hand. All of them sing. The song is by Grundvig, and its content is: *Light* is not only for the learned, it is a gift from heaven to us all. The sun enlightens every-one, but most him, who gets first up and goes about most. Light to man does not only come from heavenly bodies. *The word* in the mouth of man is a light to human souls. It can strike the soul like a flash of lightning, it opens to our eyes the world of the spirit. All enlightenment is worth fostering but never more than as a word spoken in the mother-tongue throwing light upon the life of the individual and of mankind. May that enlightenment allways be a guide to our people!

The song has finished. The teacher adresses the young men. He

speaks freely and directly as to people whom he knows well. It is a period of Danish history, he is speaking of. *History* is the main subject in the High-school, we must pay particular attention to the way in which history is treated.

What is the fundamental principle, which lies behind the exposition? Having studied the historical lectures of different high-school teachers, one might at last get hold of what Grundvig's discovery consisted of, and of the reason why the historical lecture has become the heartbeat of the High-schools and their proper means of enlightenment.

What Grundvig taught the men of the high-school was the *living* view of history and the enlightenment consequent to that. Past, Present and Future make to Grundvig a coherent, living totality. The countless generations are not disconnected, accidental fragments, drifting round on the stream of time for some time and then vanishing. No, generations follow the course of generations and unite us to one great communion of the people, those in the grave nevertheless always living in that spiritual beating of the waves, which rolls forward through the times.

Grundvig speaks again and again of „the spirit of the people", the spirit uniting all the generations of the people into one living totality. He sings of, that we ought to „fight in the company of the best", meaning thereby not only that we should follow the example of our forfathers, but that we must really feel ourselves fighting the same fight as those who went ahead of us, and whose remembrance, as living as the merciful ness of God propagates in thousands of generations, quite as the spirit, when working in man, binds the different periods of life up in one consisting whole.

According to Grundvig's view of things a living, historical instruction can be given only by a man, who in this way can feel the life not only of the moment, the present age, but also of the past as a reality within himself. A great historian of ours said: „But he, who was seized by the people's soul in dread of death and transported by its powerful yearningfor life and evolution, will be able to gain its confidence and to interpret its past with authority." And although the usual teacher of history could not be required to feel like this great historian — one thing is doubtless.

A quivering of this dread, a spark of this yearning must be found in him, who is going to lead others into the stream of history. He must to some extent be quietly and deeply seized by the course of events; only so the representation of them may become important to the hearer, consciously or unconsciously, may become the nourish-

ment he wants to his spiritual growth, if he wishes the healthy growth of a branch or twig, which receives its sap from the main trunk of the great tree of evolution of the people itself. Its representation seems almost without any value if it cannot make us feel so to say the navelstring between ourselves and the historical life of our people. If our history cannot become to us the sum of all what our fathers have fought and our mothers „have wept" for, making of this an inheritance from them quite as real as the natural inheritance, which no one would deny, — then this same history may become perhaps very „interesting" in a leisure time or useful for a clever chat, but it can never prove itself life. Such is the spirit and tone of a typical High-school-lecture in history.

Underlying it is the belief in a living God, who reveals himself in the course of history, — and a belief in man being created as a part of this whole history, the goal of which is the fulfilment of the will of God.

The lecturer has now finished. He has conscientiously *told* the historical facts. He has not moralized nor made a sermon of them. But the view of history represented above has nevertheless given its stamp to the tale, taking into that living stream the hearers and the teachers as well.

The bell of the school sounds again. The hour of gymnastics begins. The Danish high-schools have received their system of gymnastics from Sweden. Swedish gymnastics are practised through societies round in the country. Only a few students are strangers to it, when they come to the high-school. In a short time they are good co-workers in the gymnastic hall.

This hour finished the students may turn to instruction in Danish. A good deal of importance is attached to this also. The task is here to create in the students such a sound love and respect for their mother-tongue, that they may wish to write it plainly and naturally and accustom themselves to read it with understanding, being able to express in their own words the contents of what was read. Arithmetics is also given a good many hours on the time table. All the knowledges of the elementary school „must be revived and expanded."

Then a lecture in natural sciences (physics, botany, zoology, astronomy, dietetics). Or a conversational hour in the constitutional and economical building of society. As the students *hear* so much, it is necessary for them also to get the opportunity of asking. And this form of instruction will, as time passes on, become more and more necessary — having already shown notable results here and there.

The students will be seen to be kept closely to work: commonly from 8 o'clock in the morning (with a morning-prayer 7½ for those wish-

ing to join it) until 7 o'clock at night. From 8 to 10 o'clock a good many of them work separately, helped by the library of the school. Or the evening hours pass with song or music or recital.

The winter's course for young men stops at March 31. It has lasted five months. And the summer school for female students only lasts 3 months. It is only a very short time, many of my readers may argue. Yes, but it is very difficult to keep the students any longer because of their practical work at home; and very likely it is good too, 3 or 5 months creating no difficulty in going back to the work left for a time. It would prove itself a calamity to our country, if a long time at school made the young people strangers to the work in fields, woodlands and homes. As things have now arranged themselves, the time at high-school means a spiritual revival, a strong stimulies to further selfdevelopment. The possibility of attaining this no one could deny, who must admit the possibility for man of being marked for his whole life through the experiences of a few days or even less. It is a fact, that the high-schools have awakened a large part of the population and been instrumental in making many young men and women believe in life and live its tasks. The young people often learned there to go gladly to their work, no longer regarding it as a wretched drudgery but as one of the links in the great economy of life.

And the high-schools taught them, that different as the work is to every one of us, nevertheless an education exists, which is common to us all, attainable through the common admission to the supreme goods of the spiritual life. Humanity is like an immense castle, consisting of millions of huts and cottages and palaces. But in the midst of the enormous mass of buildings is an imposingly temple-hall. What the warmest hearts have felt and what the clearest minds have thought of life and its goal is gathered together in this hall. To this hall all must have an open entrance. Their minds should there be filled with loftiness; they should there be helped to understand, what it means to be one of mankind.

The men of the high-schools believe in the possibility of representing the life and work of even the greatest personalities in a way which makes at any rate the nourishing, inner kernel of it available and approchable even to the humblest man or woman. And this has a special application upon the spiritual property of any single people. A „popular" („folkelig") education means an education, which has sprung up from a heartfelt living together with the history of the people and from a belief in this history as the property of all the members of the people, being able to unite them into one living organism.

Seeing that the high-school during its short time of influencing has been able to help many young people a little step towards this common

humanity one must seek the information not least in the expressly personal character of these schools, their free and independent management, the teachers being able to the need of their own hearts. The principal engages his fellow teachers. They may be highly different in in many ways, but common to them all is the underlying view of life, the goal aimed at. No certificate is needed, only inclination to their work and a creditable training (through schools or self-training).

The students board and lodge at the school, which is to some extent like a large home, where f.i. the principal and his family have dinner in common with the students. The students have a free entrance to him and the teachers for themselves and their questions. The result of this intimate living is the discipline coming of its own accord. The tone of manners becomes high. The bad elements find no possibility for dominating. The work at school is moreover done entirely to the benefit of its own. All the students come of their own free will. No certificate beckons. No material advantage may be got by virtue of the stay at a High-school. For this reason the plurality of the students are always young people wishing a spiritual gain and a nourishment of their souls. That kind of youth is easily reigned. The spiritual fellowship amongst them all makes itself felt very early and lifts above all difficulties. Teachers and students have come together to find a common joy and strengthening in working towards a better understanding of life and its powers.

Denmark has now near 80 people's high-schools. They are visited yearly by about 8000 young men and women. The cost of a stay at a high-school is during the winter course 35 Kr. (1 £ 19 sh) a month and during the summer course 32 Kr. (1 £ 16 sh) a month, all told: education, board, lodging. Poor students may get until 25 Kr. (1 £ 8 sh) from the government. And a high-school gets a direct government grant of until 3000 Kr. (£ 165) a year.

The state has a surveyor of the schools: he looks after that the school has the number of students required for the subsidy, but he does not meddle with the subjects, time-table, methods.

Those wishing a more thorough-going explanation of the schools here spoken may get it from an excellent book by dr. A. H. Hollmann. Die dänische Volkshochschule (Berlin 1909, Paul Parey). A full description of the enlarged high-school at Askov is also to be found there. This school gives a furthergoing instruction to students wanting it.—

But those, who wish to *understand* really the spirit and method of the High-schools must come and take a seat in its lecture halls and mingle with its students. Visitors, wishing a real understanding should everywhere at our Danish high-schools be very well received.

(PRÉSENTÉ EN ANGLAIS).

# LA LUTTE CONTRE LES ABUS DU NOVICIAT DANS LES CORPS D'ÉTUDIANTS AUX PAYS-BAS

PAR R. A. VAN SANDICK C. I.

ANCIEN ÉCHEVIN DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA HAYE, MEMBRE DU CONSEIL DE LA „VEREENIGING TOT BESTRIJDING VAN HET GROENWEZEN" (LIGUE CONTRE LES ABUS DU NOVICIAT)

---

La vie d'étudiant aux Pays-Bas a des particularités caractéristiques, que l'on ne rencontre guère dans les universités étrangères. A chacune des quatre Universités publiques, ainsi qu'à l'Université technique il existe ne seule Association centrale d'étudiants, qui s'appelle le Corps d'étudiants, (studentencorps). Dans l'origine la grande majorité des étudiants était organisée dans cette Association. De nos jours cependant le Corps ne compte à chaque Université que 50 pour cent des étudiants et ne peut donc plus être considéré comme une corporation représentant le monde des étudiants, mais pourtant le Corps donne encore le ton à chaque Université. L'autre moitié des étudiants au contraire est privée en grande partie de toute forme d'organisation, et dans leur argot, les Membres du Corps appellent ces étudiants non-organisés les nihilistes. Il existe encore à chaque Université, il est vrai, une petite minorité d'étudiants qui, hors de l'organisation du Corps, ont constitué une ligue ou union d'étudiants (studentenbond), mais cette ligue peu influente manque d'ascendant: le Corps d'étudiants refuse constamment de la reconnaître comme organisation indépendante; même il nie son existence. Les membres du Corps ne feraient pas avec ceux de la ligue et les traitent habituellement comme des paria's ou les désignent, dans leur langue verte, par des sobriquets désobligeants ou même blessants.

On n'admet que ceux qui sont membres du Corps comme membres du Cercle central d'étudiants (studenten sociëteit) et de plusieurs autres sociétés plus ou moins considérables, pour le développement intellectuel ou physique ou pour l'amusement.

On comprend aisément qu'il est relativement coûteux d'être membre du Corps: voilà pourquoi le Corps se recrute exclusivement parmi les étudiants sortis des classes aisées de la société: ce n'est pas un milieu social qui convient au prolétariat scientifique. Voilà pourquoi

le Corps dispose de fonds considérables; il est le centre de la joyeuse et insoucieuse vie d'étudiant, qui, tous les cinq ans, atteint son apogée à l'occasion de la grande fête du lustre, caractérisée par une réunion d'anciens membres avec une mascarade et une série de fêtes brillantes qui durent une semaine, célébrées avec un luxe exagéré, devenu proverbial. Or le Sénat universitaire, les professeurs, la bourgeoisie de la ville universitaire, aussi bien que le public en général regardent toujours le Corps comme la représentation par excellence du monde des étudiants, Donc l'idéal de chaque étudiant futur est d'être membre du Corps. Supporté par la sympathie durable de ses anciens membres, actuellement personnages influents de la société d'aujourd'hui, pères et tuteurs de jeunes étudiants, le Corps est puissant par son prestige et sa tradition. C'est ainsi que s'explique l'enthousiasme avec lequel les adolescents, fraîchement sortis des bancs de l'école secondaire, s'adressent au Conseil dirigeant du Corps (Sénat ou Collegium supremum) avec la prière d'être admis comme membres.

Pour être admis comme membre, le Corps exige un stage de novice de trois à quatre semaines, réglementé par la loi du Corps.

Ce noviciat a reçu avec le temps un caractère excessivement typique aux universités néerlandaises et porte le nom de *groentijd* (période verte).

Ce temps est une période où le novice est obligé de faire connaissance avec les membres du Corps et cela se fait sur le pied de soumission et d'obéissance aux ordres personnels de chaque étudiant, membre du Corps, et avec la perte absolue de la liberté personnelle du novice. De plus il doit se soumettre à différentes dispositions réglementaires: sauf le dimanche, il n'est pas libre de quitter la ville universitaire; il est tenu de se trouver là où un membre du Corps lui ordonne de venir et d'y rester sur commande. De plus les bleus sont obligés de passer collectivement certaines heures du jour ou de la nuit au cercle des étudiants.

Ce qui est caractéristique pour le monde des étudiants néerlandais c'est le pouvoir prépondérant de la tradition, désigné par le mot latin *mos*, singulier de *mores* moeurs. Bien qu'aucun article du règlement du Corps ne le prescrive, ce droit coutumier exige du bleu certaines signes caractéristiques, dits extérieurs, auxquelles tout le monde, étudiants et profanes, le reconnaît immédiatement. Il y a quarante ans ce n'était qu'un simple ruban, avec les couleurs du Corps, que le novice était obligé de porter. De nos jours on exige de lui qu'il ait les cheveux ras pendant tout le temps de son noviciat et qu'il porte un faux-col rabattu avec cravate noire et un colbert ou un veston sans fente. Comme la tradition veut qu'un étudiant, membre du Corps, s'habille avec soin, élégamment même, la différence entre le crâne

étudiant et le bleu chauve, rasé de près et chétivement mis, saute encore plus aux yeux. Pendant tout le noviciat c'est l'habitude que le bleu n'est pas assis sur une chaise mais par terre, aux pieds des étudiants, avec lesquels il fera connaissance. Et cela a lieu surtout les jours où les novices sont brimés collectivement au Cercle des étudiants, ou une centaine de novices sont obligés de faire connaissance avec une bande de membres du Corps, trois ou quatre fois supérieure en nombre.

Alors le bleu doit subir toutes sortes de brimades — c. à. d. on applique sur lui un système très varié de tourments et de taquineries — que l'on divise en brimades physiques et en brimades morales. Les brimades physiques sont sans contredit une verrue de l'institution; il y a des lois du Corps qui les défendent formellement, mais malgré cela plus d'un bleu doit les subir et elles sont pour ainsi dire provoquées par la coutume dont nous venons de parler, que les bleus doivent tous être assis par terre. On leur donne des coups de pied, on répand un verre de bière sur leur tête ou on les arrose d'eau gazeuse; et souvent, quand les étudiants sont sous l'influence de l'alcool, ils en viennent à des voies de fait encore plus regrettables: les brutalités ne sont pas même exclues. Afin d'examiner lesquels d'entre les bleus pourraient être des membres utiles des sociétés sportives du Corps, ils sont obligés de se mettre à l'épreuve quand ils prétendent savoir nager, on les jette à l'eau, et par manière d'introduction au noviciat, quand ils sont inscrits comme candidats-membres du Corps, on les jette en bas le long d'un plan incliné, enduit de savon noir, posé sur l'escalier.

Le Sénat du Corps, qui est censé d'exercer la surveillance pendant l'époque du noviciat, s' oppose autant que possible comtre les brimades physiques, mais généralement il ne peut pas sévir contre des groupes d'étudiants qui, souvent fort montés, ne sont pas d'humeur à obéir à des ordres quelconques. D'ailleurs le Sénat ne peut pas être partout à la fois, de sorte que les brimades physiques sont renouvelées chaque année.

Les brimades morales consistent en conversations, qui prennent ordinairement la forme d'un examen oral. Les étudiants interrogent le bleu. Ils exigent de lui qu'il émette ses idées les plus intimes sur des questions de science et de coeur et surtout qu' il se prononce sur des questions religieuses et sexuelles. Et lui, tout frais émoulu de l'école, n'ayant jamais ou rarement réfléchi sur des questions de ce genre, et n'ayant pas d'opinion personelle, acquise par la réflexion, est bien vite convaincu de son infériorité, quand son interrogateur prend sur lui la tâche si facile de lui démontrer que ces idées ne sont pas originales, que son opinion n'est pas fondée, qu'il ne sait pas distinguer le bien du mal, en un mot qu'il est un crétin. De cette

manière les brimades orales l'humilient moralement et sont plus pénibles pour lui que le tourment physique le plus violent.

Les jugements qu'on a portés sur le noviciat sont fort différents. Les partisans de cette institution sont d'avis que c'est la meilleure manière d'introduire un jeune homme dans la vie d'étudiants.Selon eux le noviciat sert à déniaiser le bleu, à l'élever et à former son caractère. Ils prétendent que le noviciat fait perdre au bleu sa timidité et sa gaucherie; il apprend à réfléchir et à se connaître soi-même; c'est le noviciat qui le fait passer de l'état d'écolier à celui d'étudiant, c.a.d. d'homme. De plus ils trouvent que les étudiants qui prennent part au déniaisement des bleus font une oeuvre méritoire, qu'ils coopèrent à la grande et noble tâche de l'éducation morale de ceux qu'ils taquinent, dans leur propre intérêt, mais qu'ils recevront, après l'inauguration solennelle, à bras ouverts, comme leurs collègues, leurs camarades et leurs amis. Le noviciat est, pour les partisans, le palladium du Corps d'étudiants: supprimez le noviciat et tout le Corps s'écroule. Bref leur conclusion est qu'il est souhaitable et nécessaire de conserver cette institution.

Nous convenons que les étudiants s'imaginent de bonne foi d'être, pendant le noviciat, les éducateurs des jeunes. En effet il se peut que le noviciat ait une bonne influence sur certains garçons maladroits ou pédants, mais ces quelques cas ne peuvent pas nous induire à porter un jugement favorable sur toute l'institution. Chaque année se répètent les nouvelles de brutalités physiques et morales qui excitent partout dans le pays, hors du monde restreint des étudiants, une grande indignation et donnent lieu même à des poursuites judiciaires. Les Corps d'étudiants ne peuvent pas nier ces cas, bien qu'ils prétendent que ce sont des exceptions, qui ne portent aucune atteinte à la grandeur et à la beauté de l'institution. Nous croyons, au contraire, que c'est la pratique du système, qui conduit inévitablement à ces abus. Le noviciat est en premier lieu la période où les étudiants s'amusent avec les nouveaux-venus dont ils se servent comme d'instruments de plaisir. Un tel amusement ne peut pas rester innocent tant que cette connaissance tant vantée ne se fait que sur un pied de soumission absolue du novice et avec la perte de sa liberté personnelle. Aussi longtemps que ce sera le caractère essentiel du noviciat, la valeur pédagogique en sera nulle. Les étudiants ont beau se proposer sérieusement, au commencement du noviciat, d'en défendre le côté idéaliste, on ne peut s'empêcher d'appliquer ici le dicton: l'enfer est pavé de bonnes intentions. C'est dans la nature humaine.

Comme toute autre catégorie d'hommes, le monde des étudiants se compose de différents éléments. Tout en haut se trouvent les

caractères grands et forts, qui ne veulent que ce qui est noble et bon et qui sont assez forts pour répondre à l'idéal de leur vie, et ces natures calmes qui restent dans la bonne voie sans peine ni lutte. Tout en bas se trouvent les individus inférieurs, pervers. Entre ces deux catégories il y a encore deux groupes: à commencer par en bas, d'abord les êtres veules, qui ne sont pas aussi pervers que la catégorie la plus basse, mais qui ont des mauvais penchants qu'ils n'ont pas la force de combattre; il va sans dire que ces individus sont entraînés facilement et bien vite par les caractères pervers. Puis il y a, en remontant, un autre groupe qui est sans doute le plus nombreux. Ce sont ceux qui désirent faire le bien et qui ont de beaux idéals, mais qui sont faibles. Ils ne pêchent pas par vice, au contraire ils souffrent eux-mêmes de leur faiblesse, qui les fait trébucher et tomber si souvent. Parmi eux on rencontre les hommes les plus sympathiques, les natures les plus sensibles, et c'est justement pour cela qu'il est si triste de voir qu'eux aussi sont si souvent entraînés par les individus inférieurs.

Le novice est obligé de faire connaissance avec ces différents éléments du monde des étudiants. Sans doute les bons éléments sont prédominants, mais les mauvais éléments sont en évidence, parce que la nature perverse et basse dans l'homme est active, tandis que tout ce qu'il y a de bon en lui est plutôt passive et se tient plus discrètement sur le dernier plan. Ce sont donc les éléments inférieurs qui font la plus forte impression sur le bleu; ce sont eux qui, sous prétexte de l'émanciper, lui enlèvent les bons principes que ses parents et ses instituteurs ont tâché de développer dans sons cœur. Ces brimeurs-là réussissent souvent à détruire dans son âme tout ce qui est beau et noble et ne lui donnent en échange qu'un cynisme froid.

Le novice est livré, mains et poings liés, à une foule psychologique, hétérogène, mais pourtant souvent dominée par un esprit de caste et composée de groupes de membres du Corps, souvent tout à fait ou à moitié ivres et alors évidemment irresponsables de leurs actions. Cette foule psychologique a une âme à elle, indépendante, dont la mentalité n'est pas la moyenne des personnes qui la composent, mais qui en est inférieure de beaucoup, parce qu'elle montre des indices ataviques et qu'elle a beaucoup de ressemblance avec l'âme d'un sauvage, dont une des qualités caractéristiques est la cruauté. Les penchants pervers de quelques-uns transportent quelquefois toute la compagnie momentanément dans une sphère sexuelle, provoquant des conversations impudiques. On questionne le bleu sur sa vie sexuelle; on tient des propos cyniques, qui sont applaudis comme autant de profondes vérités, bien que chaque individu, du moins la très grande majorité, par son éducation et sa jeunesse, a ses idéals bien positifs

à lui. Quand un des brimeurs émet l'idée de forcer le bleu à ôter son veston et ses autres vêtements, les autres sont immédiatement de son avis; la psychologie de la foule comporte qu'ils acceptent cette idée avec enthousiasme, et qu'ils tâchent de prouver au bleu avec des arguments moraux et au besoin physiques, que tout cela ne tire pas à conséquence. Un pareil groupe de brimeurs est, comme foule psychologique, encore sujet à des élans spontanés, qui, nés dans le cerveau d'un seul, se propagent sur tous les autres comme une infection. C'est ce qui explique comment les brimeurs, quelquefois individuellement mais souvent aussi en masse, perdent la domination d'eux-mêmes et se livrent au besoin irrésistible de maltraiter les novices physiquement ou moralement.

On s'étonne chaque année qu'aucun bleu ne refuse de se soumettre à ces humiliations. Des auteurs étrangers ont dit: pas un étudiant allemand, pas un étudiant belge ne souffrirait un tel traitement. Est-ce que les jeunes gens néerlandais sont donc plus lâches que leurs confrères étrangers? Point du tout. Mais le plus souvent ils subissent collectivement ces humiliations et, réparties sur une centaine de personnes, elles se font moins ressentir. Du reste, les bleus, réunis en groupes, forment également une foule psychologique qui se soumet docilement, comme à un destin inévitable, à une forte poussée collective de l'autre foule, qui est plus puissante, qui les menace, qui se sert de gros mots et de jurons et qui en vient même aux voies de fait.

Mais pour le bleu comme individu, quand il ne proteste pas contre les indignes traitements, le noviciat de trois semaines n'est qu'un cours d'humiliation constante, une plongée continuelle dans une atmosphère de bassesse et de lâcheté.

Le novice d'aujourd'hui est le brimeur de l'année suivante. Il est alors membre du Corps et il en est fier. Et si le souvenir des humiliations, subies il y a un an, l'obsède, il s'en délivrera, prenant sa revanche sur les bleus qui lui seront livrés, en leur faisant subir les mêmes humiliations. C'est la danse aux flambeaux qui se renouvelle à l'infini.

Voilà pourquoi l'on ne peut pas attendre la suppression du noviciat des membres actuels du Corps, qui tous ont passé par là. Seulement une poussée venue du dehors peut induire le Corps à cela.

Voici un résumé du mouvement contre les abus du noviciat.

Le commencement du mouvement fut l'apparition en 1904 d'un livre, qui a fait beaucoup de sensation et qui était intitulé: „La période du noviciat, avis aux parents et aux tuteurs des futurs étudiants, par un Professeur de faculté", Ce livre fut suivi d'une brochure du médecin J. W. Wicherinck. Dans ces deux écrits l'institution fut

vivement attaquée. Mais il fut plus tard chaleureusement défendue par des étudiants du Corps et spécialement par J. H. Telders, polytechnicien à Delft. De nouveaux scandales, qui s'étaient passés pendant la période du noviciat, étant devenus publics, Mme van Holthe tot Echten fit un appel aux mères dans les Pays-Bas, posant la question „Est-ce que le noviciat a encore une raison d'être?" La lutte devint aigue, lorsqu'en 1909 le professeur de 1904, Dr. J. J. M. de Groot, le sinologue connu, alors à Leyde depuis à Berlin, leva le voile de l'anonymat et signa de son nom un second livre, qu'il dédiait „aux parents qui envoient leurs fils aux Universités". Avec une extrême âpreté il représenta le noviciat comme une honte nationale. On peut comparer ce livre à l'œuvre célèbre dans laquelle Mrs. Beecher Stowe flagella l'esclavage. Alors se réunirent quelques hommes d'état, quelques membres du parlement de tendances toutes divergentes, des magistrats, des membres du barreau, des médecins et un ingénieur. Fortement soutenus par le professeur et les auteurs nommés, ils constituèrent un Comité provisoire, qui, le 11 avril 1912, s'est converti en une Association pour combattre les abus du noviciat qui se propose „la suppression de la forme actuelle du noviciat, dont la marque caractéristique est l'entrée en connaissance sur un pied de soumission à chaque étudiant et la perte absolue de la liberté personnelle du novice".

Quoique l'Association soit encore jeune et qu'elle ait eu jusqu'ici peu de succès matériel, ses membres ont foi en l'avenir. Il y a incontestablement un revirement dans l'opinion publique. Nous comptons déjà parmi nos partisans une minorité de professeurs de faculté. Un scandale qui s'est passé pendant la période du noviciat à Leyde en 1911 a provoqué dans le parlement une discussion à laquelle ont pris part neuf membres, qui tous ont soutenu que l'état actuel n'est plus tenable.

A la fin les Corps seront bien obligés de céder aux nouvelles conditions du temps moderne, parce que sans cela les parents défendront à leurs fils de devenir membres d'un Corps, qui maintient le noviciat.

Les psychologues prétendent que le jour précis où une croyance est marquée pour mourir est facile à reconnaître; c'est celui où sa valeur commence à être discutée. Mais alors même qu'une croyance est fortement ébranlée, les institutions qui en dérivent conservent leur puissance et ne s'effacent que lentement. Lorsqu'elle a perdu enfin complètement son pouvoir, tout ce qu'elle soutenait s'écroule bientôt.

Les signes du temps portent à croire que le noviciat des Universités néerlandaises est dans ce stade critique et nous sommes convaincus que l'institution disparaîtra dans un certain laps de temps.

## BESTRIJDING DER MISBRUIKEN IN HET GROENWEZEN BIJ HET NEDERLANDSCHE STUDENTEN-CORPS.

### Overzicht.

De Nederlandsche hoogescholen kenmerken zich, in afwijking van de buitenlandsche, door het bestaan van één studentencorps, dat, hoewel het tegenwoordig slechts 50 % der studenten bevat, nog vrij algemeen beschouwd wordt als de vertegenwoordiging van de geheele studentenwereld. Aan het lidmaatschap van het corps wordt, door hen, die het kunnen betalen, zooveel waarde gehecht, dat de nieuw aangekomen studenten zich zonder morren onderwerpen aan een gereglementeerd novitiaat, door het corps opgelegd, groentijd genoemd, zich kenmerkende door de verplichting tot onderworpenheid aan elken corpsstudent en de ontneming der persoonlijke vrijheid aan den noviet.

De groentijd heeft uiterlijke kenteekenen, niet door het corpsreglement, doch door de gewoonte (mos) geëischt. Kaal geschoren, met onmogelijke kleeren, loopen de groenen rond; zij zijn gehouden bevelen om te verschijnen bij studenten op te volgen en verplicht elken dag bepaalde uren op de studentensocieteit te vertoeven. De behandeling, die zij ondergaan heet donderen, verdeeld in physiek en moreel donderen. Groenenschandalen zijn volgens de toongevers der corpsen, uitwassen, die het instituut niet raken, dat, volgens hen, hoog staat, daar het ontbolsterend, opvoedend en karaktervormend werkt. Daartegenover staat de meening dat het ondergaan van den groentijd is een onderdompeling in een sfeer van karakterloosheid. De psychologie van den groentijd is niets anders dan de psychologie der massa. Schrijver concludeert dat de zoogenaamde misbruiken inhaerent zijn aan het stelsel en dat de groentijd novitius en student evenzeer demoraliseert. De studentencorpsen beschouwen den groentijd als de voorwaarde voor hun bestaan. Hun tegenwoordige leden, die allen groenliepen en daarna de ondergane vernederingen uitwischten door ze een jongere generatie aan te doen, zullen den groentijd uit zichzelf niet afschaffen, aandrang van buiten is daarvoor noodig. De Vereeniging tot afschaffing van het groenwezen tracht in deze de leidster te zijn der openbare meening, zij is nog jong, had nog weinig materieel succes, doch is vol hoop.

(Présenté en hollandais.)

# TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos ..... Pag. VII

## PREMIÈRE DIVISION

### DIFFÉRENTS POINTS DE VUE

### A.

*Zedelijke Opvoeding, beschouwd van confessioneel en vrijzinnig-godsdienstig standpunt en onafhankelijk van den godsdienst.*

*Les points de vue confessionnels, libéraux, non-confessionnels.*

*Moralische Erziehung vom konfessionellen oder vom freisinnig-religiösen Standpunkt betrachtet, oder unabhängig von jedem Bekenntnis.*

*Moral Education considered from the point of view of denominationalists, of religious people not attached to any denomination and of those who consider morality as independent on religion.*

Page

Spiritual influences in Moral Education. Prof. M. E. SADLER 2
Religion und Charakterbildung. Dr. F. W. FOERSTER ..... 4
Der Glaube an Jesum Christum als die Bedingung zur Moralischen Erziehung. Dr. J. A. CRAMER ..... 10
Die richtige Kenntnis vom Wesen des Kindes, die Hauptbedingung for die moralische Erziehung des Kindes. Prof. L. LINDEBOOM ..... 15
Moral Education. Prof. Dr. H. BAVINCK ..... 22
Fünf Leitsterne für die moralische Erziehung und Charakterbildung. PRAELAT TREMP ..... 28
Les postulats de l'Education Morale. S. J. WAVER, O. C..... 33
Du maintien de l'idée de Dieu dans l'Education Morale. L. LOSLEVER ..... 39
L'élément religieux de l'Education Morale. Mlle VERA VOLKOVITCH ..... 43
Une erreur préjudiciable. CHANOINE VAN LANGENDONCK .... 48

Page

The Moral Education of Roman-Catholic Children. Constance Fox ..... 52
Die Frage der moralischen Erziehung vom Standpunkte des „Niederländschen Protestantenvereins". Dr. T. H. de Graaf 60
Moral Education and Muslim Ideals. Abdullah Yusuf Ali.... 66
Moralistes modernes musulmans. Ismael Hamet ..... 70
The true foundation of Education and the only true reason for it. A. E. Thierens ..... 75
Is there a common base for Moral Education? Mrs. W. A. L. Ros—Vrijman ..... 79
A basis for agreement in respect of moral education. Felix Ortt 86
The ultimate aim of an international Moral Education Movement. Harrold Johnson ..... 93
Moral Education. Mrs. G. Kapteyn—Muysken ..... 99
Esquisse des bases fondamentales et principales de psychologie. J. A. René Brodin ..... 105
Le deuxième Congrès international d'Education morale considéré d'un point de vue libéral. Dr. J. Th. Mouton ..... 111
Morale, Religion et Libre-Arbitre. T. Sanders ..... 116
Nature et valeur du motif religieux. Gustave Belot..... 124
De la base d'une morale indépendante des dogmes. M. Deshumbert..... 128
L'idéal laïque. Gabriel Séailles ..... 131
The case for Moral Education and Moral Instruction. Gustav Spiller ..... 135
Morale et Enseignement de la Morale. E. Boutroux ..... 143
Moral Education without religious doctrine. A. H. Gerhard 148
Charakterbildung und weltliche Seelsorge. Wilhelm Börner 155
Die ethische Schule. Rektor G. Höft ..... 159
Die Umwandlung des Religionsunterrichts in religions-geschichtliche und ethische Unterweisung. Dr. R. Penzig ..... 165
Die Stellung der Schule ohne Religionsunterricht im Lehrplane zu den religiösen Dingen. Prof. Dr. Bruno Meyer ..... 170
The attitude of Ethical Societies towards moral education. Dr. Stanton Coit, Ph. D. ..... 176
Notes on a philosophical basis for Moral Education. Prof. J. S. Mackenzie ..... 181
Zedelijke opvoeding beschouwd van wijsgeerig standpunt. Dr. W. Meijer ..... 186
L'éducation morale positiviste. Emile Corra ..... 190
Der Interkonfessionalismus ein Zwillingsbruder des Internationalismus. Dir. Franz Keméný ..... 194
The Harmonious development of Life. Miss Constance MacColl 199

Page

Das Ideal deal des moralischen Charakters in der Philosophie und in der Schulreformbewegung der Gegenwart. Prof. Dr. Hans Kleinpeter ..... 203
Die moralische Erziehung als angewandte Energetik. Prof. Dr. Stephan Schneller ..... 208
Ueber die Stellung der Moral im System der Wissenschaften. Dr. W. Ostwald ..... 214

---

B.

*Zedelijke Opvoeding beschouwd van sociaal en nationaal standpunt ; vorming van den wil.*
*Les points de vue sociaux et nationaux ; la formation de la volonté.*
*Moralische Erziehung von socialem und nationalem Standpunkt betrachtet ; die Bildung des Willens.*
*Moral Education considered from social and national point of view ; formation of the will.*

Universal Education. Abdul Baha Abbas ..... 218
An insight into the Education of Greecians, Greeks, Romains or Rooms. Dr. S. C. Zavitzianos, M. D. ..... 221
Hauptziele der moralischen Erziehung in Norwegen. Prof. Dr. Anathon Aall ..... 231
Philosophie de l'Education nationale. Mll Vera Volkovitch 236
Entwurf eines Planes zur Regeneration der Kulturvölker durch Moralerziehung. Johannes Langermann ..... 240
L'Education Morale du point de vue juridique. Xenia Abkovitch ..... 247
Education Morale et formation du caractère au point de vue civique. José Jorro y Miranda ..... 253
Moral Education and Character-building from a social standpoint. Dr. J. Th. Mouton ..... 256
Onderwijs en Vredesbeweging. O. ten Have ..... 262
La formation du caractère considérée au point de vue rationel et pratique. M. et Madame L. Bertrand ..... 267
Le Renforcement de la Volonté. Dr. J. H. Abendanon ..... 272
Culture de la vertu de Force (Volonté). Procédés à suivre pour la développer. Mlle E. Simon ..... 278
Verslag over de vorming van den wil. J. Belpaire ..... 281
Individuality and the higher incentives to effort. St. George Lane Fox Pitt ..... 285
L'éducation du caractère. Mlle Z. Stolitza ..... 288
Zur Charakterbildung. Dr. Phil. Marie von Besobrasof ..... 291

C.

*Zedelijke opvoeding van praktisch standpunt beschouwd.*
*L'éducation morale regardée du point de vue pratique.*
*Moralische Erziehung von praktischem Standpunkte betrachtet.*
*Moral Education considered from a practical point of view.*

Page

The aims, means and sanctions of moral education. Rev. Dr. Henry Evans, M. R. I. A. ..... 295
Quelques pensées sur l'Education Morale. Mme. O. de Catargi 304
Variety of principle in the moral life. Rev. R. Gordon Milburn 308
Sur les Modifications de contenu ou tout au moins de direction et de forme à apporter à l'enseignement moral. Gaston Canova 317
Le Rôle futur de la Science dans l'Education morale. Prof. Dr. Leclère ..... 321
Notes concernant l'Education et l'instruction religieuses et morales. Anatole Kony ..... 325
De moderne Zondagschool. Prof. Dr. H. Oort ..... 329
The Positive Method of Moral Instruction. F. J. Gould .... 334
Nur keinen Moralunterricht. Dr. J. H. Gunning Wzn. ..... 339
The present need in Moral Education. Henry F. Cope, A. M., D. D. ..... 348
L'Insuffisance de l'Education ethico-religieuse dans nos écoles. A. Behrs ..... 353
Religion unterricht oder ethischer Unterricht in der Volksschule. H. Bertschinger..... 357
Erziehung und Unterricht in ihrem Verhältnisse. Prof. Dr. Ernst von Finàczy ..... 363
L'Idée d'Education. P. M. Westra, Bussum ..... 369
Utilité d'adopter un rituel l'enseignement de la morale dans les écoles. — Père Corominas..... 374
The poetry of all lands as a characterbuilder. Mrs. Ilona de György Ginever, Dover ..... 377
De waarde van het verhaal in de Zedelijke Opvoeding. Cath. Wennekes ..... 383
Der moralpädagogische Wert der Phantasiebildung. Prof. Dr. W. Ruin ..... 388
Zedelijke Opvoeding en bewondering. Ida Heyermans..... 394
La joie de vivre. Mlle Z. Stolitza ..... 398
Over het beginsel der onthechting in de Opvoedkunde. F. Drijvers ..... 401
Tierschutz als wichtiger Unterteil der moralischen Erziehung. Frau C. J. Tuyt ..... 409

Page

Menselike Adel en Zedelike Opvoeding. Cor Bruin ..... 415
Le développement de l'activité altruiste chez l'enfant. N. Kartzoff ..... 420
The character forming influence of vocational education. Clousdesley Brereton, Londen ..... 425
Le Sentiment de la dignité chez l'enfant; moyens religieux et autres de la développer. M. l'Abbé Simon ..... 430
Rol der gehoorzaamheid in de zedelijke vorming van het kind. Prof. E. H. Th. de Jong ..... 435
De vorming van het geweten, haar verwaarloozing, haar onontbeerlijkheid. Dr. Willem van Altdorf ..... 440
Middelen om het zedelijk geweten van de kinderen te vormen. J. de Smedt ..... 443
Conscious purpose and the development of braincells. Mrs. Vance Cheney ..... 448

## DEUXIÈME DIVISION

### L'ÉDUCATION PHYSIQUE

*Lichamelijke Opvoeding als middel tot Karaktervorming.*
*L'éducation physique comme moyen de formation du caractère.*
*Körperliche Erziehung als Mittel zur Charakterbildung.*
*Physical training as a means to Character-building.*

Les bases de l'Education morale. Dr. G. Danjou ..... 461
L' Education Morale et le développement physique. Prof. Dr. P. M. Noïkow ..... 464
Physische Kultur und Charakterbildung. Dir. Franz Kemény 468
L' Education physique et la formation du caractère. A. Calmels 477
Die Erziehung zum Mut. Dir. Franz Kemény ..... 482
La valeur morale des travaux manuels. Adolphe Ferrière 488
Ueber die Stellung der Leibesübungen und der moralischen Ertüchtigung im Rahmen einer Jugenderziehung. Dr. Robert Flatt ..... 494
Körperliche Uebungen und ihr Einfluss auf Gemüt und Charakter. Oberst Hinterman ..... 499
De beteekenis van het Schoolonderwijs in Lichaamsoefeningen in dienst der zedelijke vorming van het Kind. W. Kelling, J. H. Luiting, J. A. van der Boom ..... 504
De Kleeding, de Opvoeding, de Karaktervorming Dr. Ch Bles 511
Central Companies for Healthcolonies. A. C. Bos ..... 515

Page

Zedelijke Opvoeding en Lichaamsoefening (Volksweerbaarheid). Mr. H. Verkouteren ..... 522
Le sens et la portée sociale des œuvres de la préparation militaire en France. Dr. G. Danjou ..... 526
Les Eclaireurs (Boy Scouts) et l'Education morale. Henry Marty ..... 530
De Scoutbeweging. Dr. G. W. Lingbeek ..... 534
Fact and Fiction about Schoolgames. Dr. F. H. Hayward .. 544
La Frayeur, comme une des plus grandes attractions dans les jeux d'enfants. Mlle Z. Stolitza ..... 553
Les jeux dans leurs rapports avec l'Education morale. Mlle G. Mathilde Garcia del Real ..... 555
The Social Evil. Prof. Wm. S. Morgan ..... 560
De Opvoeding der Kuischheid. Prof. G. Simons ..... 565
The Eugenic appeal in Moral Education. John Russell M. A. 571
Karaktervorming en Rein Leven. Lod. van Mierop ..... 575
Eugenic Education or Education for Parenthood. Dr. C. W. Saleeby ..... 580
Sexuelle Aufklärung und Erziehung vom nervenärtzlichen Standpunkt aus. Dr. Med. L. Frank ..... 584

## TROISIÈME DIVISION

### LES ADOLESCENTS

### A.

*Zedelijke Opvoeding in Opleidingsscholen voor Onderwijzers(essen) en voor militairen te land en ter zee.*

*L'Education morale aux Ecoles normales et militaires.*

*Moralische Erziehung in Lehrerseminaren und in Kriegs- und Marineschulen.*

*Moral Education in Training Colleges including schools for military men (Army and Navy).*

Ethisch-historische Gesichtspunkte zur Theorie des Lehrplans. Prof. Dr. Moritz von Kárman ..... 593
Moral Education and the Training Colleges. Prof. John Wm. Adamson ..... 601
Zedelijke opvoeding in opleidingscholen voor onderwijzers(essen). L. G. T. Bigot ..... 606
Neutraal onderwijs en zedelijke opvoeding. Mej. E. Weevering 616
Autour de la neutralité scolaire. Raoul Mortier ..... 612

Page

De Zedelijke Opvoeding moet bij de volwassenen beginnen. JAN LIGTHART ..... 619
De opleiding van onderwijzers als onderdeel der koloniaal-ethische politiek. P. J. VAN RAVESTEYN ..... 623
Note sur la démonstration morale. J. DELVOLVÉ ..... 630
L'Education morale dans les écoles préparatoires de l'Armée et de la Marine. M. le Gén. J. VAN DAM VAN ISSELT ..... 637
L'Education militaire et la formation du caractère. J. KOOIMAN 645
Neue Richtungsliniën der norwegischen Militärerziehung. MARTIN LUTHER REIJMERT ..... 651
L'Education militaire du peuple. Dr. G. DANJOU ..... 656

B.

*Karaktervorming in gezin en maatschappij.*

*La formation du caractère dans la famille et dans la société.*

*Charakter-bildung im Elternhause und in der bürgerlichen Gesellschaft.*

*Character-Building in family-life and society at large.*

La Famille et l'Ecole dans la formation du caractère. TH. DAUMERS ..... 659
La Famille et l'Education morale. PAUL DE VUYST ..... 670
De la collaboration de la famille et de l'école dans l'éducation du caractère. PIERRE PAGNON ..... 676
The mother in relation to the ethical and spiritual nature of her child. Mrs. BRAMWELL BOOTH ..... 680
The all-importance of the early years in the child's life. Mrs. E. READ MUMFORD ..... 685
Invloed van ouders en makkers op de opvoeding der kinderen. Prof. VERSTRAETEN ..... 689
The Eton mission and its influence. C. H. BLAKISTON ..... 692
Die Bedeutung der Knabenvereine. Prof. Dr. K. PRODINGER 696
Zur Mädchenerziehung. Frau ADOLF HOFFMAN ..... 635
De bescherming van Meisjes in verband met de Zedelijke Opvoeding. Mej. F. J. VAN BEECK CALKOEN en Mej. H. W. CROMMELIN ..... 704
La formation du caractère des jeunes gens qui ne fréquentent pas ou ne fréquentent plus l'école primaire. La nécessité d'une éducation morale scientifique et complète. La morale sexuelle. M. et Mme L. BERTRAND ..... 709

Page

Les associations de fermières et l'Education morale. Paul de Vuyst ..... 713
Des formes spéciales de l'influence morale sur les mineurs. Mr. A. O. A. Schumacher ..... 717
Comte rendu d'une enquête sur le cinéma et la morale de la morale de la rue. R. Rucabado ..... 721
L'influence de la grande ville sur l'Education morale. Mme Inna de Kovalevsky ..... 727
Sur la nécessité d'une ré-éducation de l'homme adulte. Aristomène C. Alvaniti ..... 731

C.

*Karaktervorming bij jongelieden op inrichtingen van onderwijs, die niet aan het geven van gewoon L. O. zijn gewijd.*

*La formation du caractère des jeunes gens dans les établissements d'enseignement qui ne sont pas dédiés à l'enseignement primaire ordinaire.*

*Charakterbildung junger Leute in Erziehungsanstalten, in denen der Lehrstoff über den Elementarunterricht hinausgeht.*

*Character-building of young people at educational institutes, which are not dedicated to the ordinary primary education.*

Moral Education of pupils of grammar schools etc. S. L. Veenstra ..... 737
La formation du caractère des élèves dans les lycées et collèges de jeunes filles (Rôle du professeur). Ernestine Faure 742
Die Schulgemeinde oder Selbstverwaltung der Schüler. Lilli Jannasch ..... 746
Das Recht der Jugend auf berufliche Ausbildung. Dr. Elsbeth Georgi ..... 749
Over het aandeel van het vakonderwijs aan de moreele opvoeding van de Nederlandsche jeugd. F. H. Jacobs.... 753
Die dänische Volkshochschule; Dr. J. Th. Mouton ..... 760
Le rôle des Ecoles agronomes. S. A. le Prince K. Argoutinsky-Dolgoroukof ..... 771
Education morale et formation du caractère des élèves de l'enseignement supérieur. Dr. S. van Houten ..... 776
Over de zedelijke opvoeding van den student. Ds. S. K. Bakker 783
The Moral Aspect of Studentlife in America. Dr. M. C. van Mourik Broekman ..... 790
The part of the Universities in Moral Education. Prof. E. P. Culverwell, M. A. ..... 794

## QUATRIÈME DIVISION

### LES ENFANTS ANORMAUX

*Karaktervorming bij abnormale kinderen.*
*La formation du caractère des enfants anormaux.*
*Charakter-bildung abnormer Kinder.*
*Character-building of abnormal children.*


Page

Het lichaam als aangrijpingspunt bij de opvoeding van achterlijken. J. H. O. Reys ..... 801
De zedelijke opvoeding van het blinde kind. H. J. Lenderink 807
On the blind deafmutes in Sweden. Elis. Anrep. Nordin 813
Doofstom en blind. Tine Marcus en Dr. J. Th. Mouton . 820
The care of the deaf and dumb during childhood and adult life. Rev. F. W. Gilby M. A. ..... 827
Care of abnormal children, the deaf and the blind and the feeble minded in Norway. Lars Havstad ..... 833
The care of the feeble minded. J. W. Willis Bund..... 839
De gevoels- en wilsontwikkeling van het achterlijke kind. M. Barreveld Bute..... 843
De verhouding van den zwakzinnigen-onderwijzer tot zijn leerlingen en hunne ouders. A. Boorsma ..... 848
Missetat und Strafe. M. v. Wijhe..... 853
Réforme du caractère des enfants viceux et délinquants. Prof. Dr. Paul Augyal[t] ..... 861
Les tribunaux pour les enfants. Pr. Peiren ..... 867
Het opvoedingsstelsel van Don Bosco. Em. Claeys ..... 876
Die Sittlich Gefährdeten. Dr. W. Klincke ..... 881
Afzonderlijke scholen voor tuchtelooze leerlingen. P. Otto.. 888
Boddaert Houses for school attending children. A new way to compete against criminality. Mejonkvr. E. Boddaert .. 895
Tuchtscholen. P. J. Fortanier ..... 901
Das Abnormen-Bildungswesen in der Schweiz, mit besonderer Berücksichtigung der moralisch Kranken oder psychopatisch Minderbegabten. E. Hasenfratz ..... 910
Moralische Erziehung; einige Mitteilungen in Betreff der Erziehungsarbeit in Finnlands Abnormschulen. W. Forsius.. 915
Doorgangshuizen. Ds. J. C. Knuttel ..... 918

## SUPPLÉMENT

### PREMIÈRE DIVISION *A*.


Page

Les expériences scolaires de la triosième République. Prof. Paul Bureau ..... 921
Un livre d'éducation morale. Madame Marylie Markovitch 925
De l'expérience morale. E. Giran ..... 929
Zur Psychologie des Gewissens. Dr. Häberlin ..... 932
Des conditions d'efficacité d'une morale laïque. F. Buisson. 942
The Confusian Ethics. Chian Wen-Hsien, M. A. ..... 948
Les fondements d'une morale positive. Emile Marcault .. 954


### PREMIÈRE DIVISION *B*.


La morale Japonaise. Gaston Bonet Maury ..... 959
Die Berechtigung und Notwendigkeit national-jüdischer Erziehung. Dr. J. Gerzon ..... 967
Moral Education in Japan. Goichiro Makise ..... 974
Some aspects of moral education in Indian Schools. H. J. Bhabba 981
Sittliche Erziehung und nazionales Leben. Charlotte von Geöcze ..... 984


### PREMIÈRE DIVISION *C*.


Der Charakterbegriff. Dr. Georg Kerschensteiner ..... 991
Le problème de l'Education morale et de la formation du caractère. L. Cellérier ..... 996
L'Education morale par la lecture. L. Cellérier ..... 1000
Ueber die moralische Wirkungen der Künstlerischen Jugendschrift. Hans Brunckhorst ..... 1005
La préparation au bonheur par l'éducation morale. Mlle Lucie Bérillon ..... 1011
Union néerlandaise pour les enfants. Mle Suze Groshaus . 1014
Une ligue de bonté. Mme E. Simon et M. H. Durot..... 1018

## DEUXIÈME DIVISION

Page

Regarding the inspection of teeth in schools. L. M. Son .... 1022
The Netherlands Boy Scouts Associations. A. E. Dudok van Heel ..... 1028

## TROISIÈME DIVISION *A.*

Sittliche und Soziale Bildung in Lehrer-Seminaren. Charlotte von Geöcze ..... 1031

## TROISIÈME DIVISION *B.*

Co-education in Denmark. Georg Bruun. ..... 1037

## TROISIÈME DIVISION *C.*

La direction de l'adolescent au sortir du primaire. Julien Ray 1042
From the People's High-Schools in Denmark. Th. Bredzdorff 1045
De la lutte contre les abus du noviciat dans les corps d'étudiants aux Pays-Bas. R. A. van Sandick, civ. ing. ..... 1051

# LISTE ALPHABÉTIQUE DES RAPPORTEURS


Aall, Prof. Dr. Anathon, p. 231.
Abendanon, Dr. J. H., p. 272.
Abdul Baha Abas, p. 218.
Abdullah Yusuf-Ali, I. C. S., p. 66.
Abcovitch, Mlle Xénia, p. 247.
Adamson, Prof. J. W., p. 601.
Altdorf, Dr. Willem van, p. 440.
Alvaniti, Arist. C., p. 731.
Anrep-Nordin, Madme Elisabeth, p. 813.
Argoutinsky Dolgoroukof, S. A. le Prince K., p. 731.
Augyal, Prof. Dr. p. 861.

Bakker, Ds. S. K., p. 783.
Barreveld Bute, Mej. M. p. 843.
Bavinck, Prof. Dr. H., p. 22.
Beeck Calkoen, Mej. F. J. van, p. 704.
Behrs, A., p. 354.
Belpaire, J., p. 281.
Bérillon, Mlle Lucie ,p. 1011.
Belot, Gustave, p. 124
Besobrasof, Mlle Marie von, p. 291.
Bhabha, H. J., p. 981.
Bertrand, Mr. et Mme Louis, pp. 267. et 709.
Bertschinger, H., p. 357.
Bigot, L. C. T., p. 606.
Blakiston, C. H., p. 692.
Bles, Dr. Ch., p. 511.
Boddaert, Mejonkvr. E., p. 895.
Bonet Maury Prof. G., p. 959.
Boom, J. A. v. d., p. 504.
Boorsma, A., p. 848.
Booth, Mrs. Bramwell, p. 680.
Börner, Wilhelm, p. 155.
Bos, A. C., p. 515.
Boutroux, Emile, p. 143.
Bredzdorff, Th., p. 1045.
Brodin, J. A. René, p. 105.
Broekman, M. C. v. Mourik, p. 790
Bruun, Georg, p. 1037.
Bruyn, Cor., p. 415.
Brunckhorst, Hans, p. 1005.
Buisson, Ferd., p. 942.
Bureau, Prof. Paul, p. 921.

Calmels, A., p. 477.
Canova, Gaston, p. 317.
Catargi, Mme O. p. 304.
Cellérier, L., pp. 996, 1000.
Cheney, Mrs Vance, p. 448.
Cleays, Em., p. 846.
Cloudesley Brereton, p. 425.
Corominas, Père, p. 374.
Corra, Emile, p. 190.
Cope, Henry F., p. 349.

Cramer, Dr. J. A., p. 10.
Crommelin, Mej. H. W., p. 704.
Culverwell, Edward P. — M. A., F. T. C. D., p. 794.

Dam van Isselt, Gen. J. van, p. 637.
Danjou, Dr. G., pp. 461; 526; 656
Daumers, Th., p. 659.
Delvolvé, Jean, p. 630.
Deshumbert, M., p. 128.
Drijvers, F., p. 402.
Dudok van Heel, A. E., p. 1028.
Durot, H., p. 1018.

Evans, Rev. Dr. Henry M. R. I. A., p. 295.

Faure, Mlle Ernestine, p. 742.
Ferrière, Ad., p. 488.
Finàczy, Prof. Dr. Ernst von, p. 364.
Flatt, Dr. Robert, p. 494.
Foerster, Dr. Fr. W., p. 4.
Forsius, W., p. 915.
Fortanier, P. J., p. 901.
Fox Pitt, St. George Lane, p. 285
Fox, Miss Constance, p. 52.
Frank, Dr. Med. L., p. 584.

Geőcze, Charlotte von, pp. 984.
Georgi, Dr. Elsbeth, p. 749.
Gerhard, A. H., p. 148.
Gerzon, Dr. J., p. 967.
Gilby, Rev. F. W., — M. A., p. 827.
Ginever, Mrs. Ilona de György, p. 378.
Giran, Etienne, p. 929.
Gordon Milburn, Rev. R., p. 308.
Gould, F. J., p. 335.
Graaf, Dr. T. H. de, p. 60.
Groshans, Mlle Suze, p. 1014.
Gunning Wz., Dr. J. H., p. 339.

Häberlin, Dr., p. 932.
Hamelt, Ismäel, p. 70.
Hasenfratz, E[illegible]. 910.
Have, O. t[illegible]62.
Havstad, Lars, [illegible]33.
Hayward, Dr. Frank H., p. 544.
Heyermans, Mej. Ida, p. 395.
Hintermann, Oberst, p. 499.
Höft, Rektor G., p. 159.
Hoffmann, Frau Ad., p. 635.
Houten, Dr. S. van, p. 776.

Jacobs, F. H., p. 753.
Jannasch, Frl. Lilli, p. 746.
Johnson, Harrold, p. 93.
Jong, Prof. E. N. F. de, p. 435.
Jorro y Miranda, p. 253.

Kapteyn Muysken, Mevr. G., p.99
Kármán, Dr. Moritz v., p. 593.
Kartzoff, N., p. 420.
Kemény, Dir. Fr., p.p. 194, 468, 482.
Kleinpeter, Prof. Hans, p. 203.
Kerschensteiner, Dr. Georg, p. 991.
Ketting, W., p. 504.
Klincke, Dr. W., p. 881.
Knuttel, Ds. J. C., p. 918.
Kooiman, J., p. 645.
Kony, Anatole, p. 325.
Kovalevsky, Mme Inna de, p. 727.

Langendonck, Chanoine van, p.48
Langermann, J., p. 240.
Leclère, Albert, p. 321.
Lenderink, H. J., p. 807.
Ligthart, Jan, p. 619.
Lindeboom, Prof. L., p. 15.
Lingbeek, Dr. G. W., p. 534.
Loslever, Aug., p. 39.

Luiting, J. H., p. 504.

MacColl, Miss Constance, p. 199.
Mackenzie, Prof. J. S., p. 181.
Marcault, Prof. Emile, p. 954.
Marcus, Mej. Tine, p. 820.
Markovitch, Mme Marylie, p. 925.
Marty, Henry, p. 530.
Maury, Gaston Bonet, p. 959.
Meyer, Prof. Dr. Bruno, p. 170.
Meyer, Dr. W., p. 186.
Mierop, Lod. van, p. 575.
Morgan, Prof. Wm. S., p. 560.
Mortier, Raoul, p. 616.
Mourik, Dr. M. C. van, p. 790.
Mouton, Dr. J. Th., pp. 111; 256; 760; 820.
Mumford, Mrs. E., p. 685.

Noïkow, Prof. Dr. P. M., p. 464.

Oort, Prof. Dr. H., p. 329.
Ortt, Felix, p. 86.
Ostwald, Dr. W., p. 214.
Otto, P., p. 688.

Pagnon, P., p. 676.
Peiren, Pr., p. 867.
Penzig, Dr. Rudolph, p. 165.
Prodinger, Dr. Karl, p. 696.

Ray, Prof. Julien, p. 1042.
Ravesteyn, P. J. van, p. 623.
Real, Mathilde G. del, p. 555.
Reymert, Martin Luther, p. 651.
Reys, J. H. O., p. 801.
Ros—Vryman, Mevr. W. A. L., p. 79.
Rucabado, Ramon, p. 721.
Ruin, Prof. Waldemar, p. 389.
Russell, M. A. John, p. 571.

Sadler, Prof. M. E., p. 2.
Saleeby, Dr. C. W., p. 580.
Sanders, c. b. i., T., p. 116.
Sandick, c. i., R. A. van, p. 1051.
Schneller, Prof. Dr. Stephan, p. 208.
Séailles, Prof. G., p. 131.
Simon, Abbé, p. 430.
Simon, Mlle E., p. 278.
Simon, Mme E., p. 1018.
Simons, Prof. Gustaf, p. 565.
Smedt, J. de, p. 443.
Son, Leo Mce., p. 1022.
Spiller, G., p. 135.
Stanton Coït, Dr., p. 176.
Stolitza, Mlle Z., pp. 288; 398; 553.

Thierens, A. E., p. 75.
Tremp, Praelat p. 28.
Tuyt, Mevr. C. J., p. 409.

Veenstra, S. L., p. 737.
Verkouteren, Dr. H., p. 522.
Verstraeten, Prof., p. 689.
Volcovitch, Mlle Vera, pp. 43; 236.
Vuyst, Paul de, pp. 670; 713.

Waver, O. C., S. J., p. 33.
Weeveringh, Mej. E., p. 612.
Wennekes, Cath., p. 383.
Westra, P. M., p. 369.
Willis Bund, J. H., p. 839.
Wyhe, M. van, p. 853.

Zavitzianos, Dr. S. C., p. 221.

(1 6856 4

370.114 C749M c.1
Memoires sur l'education
morale : presentes au Deu
OISE
3 0005 02084076 8

370.114
C749M
Congrès International d'Éducation
Morale, 2d, La Haye, 1912
Mémoires sur l'éducation morale

370.114
C749M
Congrès International d'Éducation Morale,
2d, La Haye, 1912
Mémoires sur l'éducation morale